

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOLOGIA**

**Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y  
Literatura Comparada**



**LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO ESPAÑOL A ALUMNOS  
DE LENGUA MATERNA BÚLGARA: METODOLOGÍA Y  
PRÁCTICA.  
EL VOCABULARIO EN EL AULA DE E/LE**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Magdalena Pentcheva Karadjounkova**

Bajo la dirección del doctor  
Jesús Sánchez Lobato

**Madrid, 2009**

ISBN: 978-84-692-6026-5

Universidad Complutense de Madrid  
Facultad de Filología  
Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura  
Comparada

**La enseñanza del léxico español a alumnos  
de lengua materna búlgara: metodología y  
práctica.**

**El vocabulario en el aula de E/LE.**

Tesis doctoral

Doctoranda: Magdalena Pentcheva Karadjoukova

Director: Dr. D. Jesús Sánchez Lobato

Madrid, 2008

*Al Profesor Sánchez Lobato  
por su constante apoyo profesional y moral.*

*A la Profesora Ani Levi, mi profesora de siempre.*

*A Dessi, mi hija, la “culpable” de la realización  
del presente trabajo de investigación, con todo mi cariño.*

*A mis abuelos y a mis padres  
a los que debo mi vida y mi formación como persona.*

*A España por ofrecerme la extraordinaria oportunidad  
de iniciar y llevar a cabo esta Tesis Doctoral.*

## ***AGRADECIMIENTOS***

La presente Tesis Doctoral se ha llevado a cabo con el apoyo y la colaboración de profesionales, amigos, familiares y alumnos. A todos ellos, nuestro más profundo agradecimiento.

En primer lugar, quisiéramos subrayar que este estudio no podía ver luz sin la abnegada ayuda profesional, sin los consejos de alto nivel académico e investigador y sin el ánimo que nos ha infundido para seguir adelante el Dr. D. Jesús Sánchez Lobato, Director de la Tesis. A él, toda nuestra consideración, reconocimiento y respeto profundo.

Nos complace expresar nuestro agradecimiento también a los profesores del Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Universidad Complutense de Madrid por haber estado siempre dispuestos a contestar a nuestras preguntas, a resolver dudas y a colaborar en la realización del trabajo, tanto desde el punto de vista profesional como desde el académico y el administrativo.

Toda nuestra gratitud al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación del Reino de España y a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por habernos concedido una beca de tres años para realizar los estudios de Doctorado en la Universidad Complutense de Madrid.

Estaremos siempre en deuda con el personal del Colegio Mayor Universitario *Nuestra Señora de África*, por aceptarnos como becaria y colegiala y proporcionarnos un ambiente cordial y hospitalario para trabajar con sosiego y dedicar todo el tiempo necesario a la labor investigadora.

El presente estudio nunca habría sido realizado sin la colaboración y el apoyo prestados por parte del equipo de profesionales búlgaros, especialistas en Filología Hispánica, del cual algunos fueron en su tiempo nuestros profesores, la Dra. D<sup>a</sup>. Ani Levi y la Dra. D<sup>a</sup>. María Kítova, Catedráticas de la Nueva Universidad Búlgara. Nuestro más profundo agradecimiento por el entusiasmo con el que nos ayudaron a recopilar el



corpus de datos a través de la encuesta, y por sus consejos útiles y provechosos. Nuestro agradecimiento va dirigido también hacia la Dra. D<sup>a</sup>. Adriana Mítkova, la Dra. D<sup>a</sup>. Boriána Kiuchúkova-Petrinska, el Dr. D. Pétar Mollov y D<sup>a</sup>. Liliana Tabákova, todos ellos profesores del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”, y también hacia D. Stanimir Míchev y D<sup>a</sup>. Dimitrina Yáneva, profesores de la Nueva Universidad Búlgara, que abrieron las puertas de sus aulas para que se efectuara el estudio sobre la temática en cuestión.

Quisiéramos también expresar nuestro más profundo agradecimiento a las profesoras de lengua española de los Institutos de Enseñanza Secundaria, compañeras de trabajo y amigas nuestras: María Ivanova, Galina Hítrova, Ani Ánguelova y Rumiana Dzhambázova, por su ayuda sacrificada para facilitar el proceso de encuestar. Toda nuestra gratitud por su colaboración y apoyo.

Deseamos dirigir un agradecimiento muy especial a los alumnos, auténticos y únicos participantes en el propio proceso de la realización de las tareas prácticas de nuestro estudio. A *los buenos aprendices* búlgaros de español que en aquellos días crudos de diciembre del 2007, paralizados por la nieve y el hielo, colaboraron concienzudamente y con buena voluntad en la presente investigación, nuestra consideración y reconocimiento.

No queremos olvidar en estos agradecimientos a Boris Miháylov y a Ani Atanásova, compañeros nuestros, por su aporte a la presentación formal del texto de nuestro estudio.

Finalmente, el más sincero “Muchísimas gracias” a la familia, que no ha dejado de transmitirnos desde la lejana Bulgaria la confianza y el entusiasmo para trabajar y llevar a cabo la presente Tesis Doctoral.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<i>Capítulo I: Introducción</i>	<i>1</i>
1.1. Importancia y justificación de la presente Tesis Doctoral	1
1.2. Los antecedentes del estudio sobre el léxico y su enseñanza-aprendizaje	7
1.3. Objetivos	9
1.4. Organización del informe de la investigación	12
<i>Capítulo II: Fundamentos científicos de la adquisición de lenguas extranjeras</i>	<i>15</i>
2.1. El proceso de adquisición de una lengua según diferentes teorías y modelos	16
2.1.1. El modelo conductista	16
2.1.2. Chomsky y la teoría innatista	17
2.1.3. El cognitivismo	18
2.1.4. La teoría interaccionista	20
2.1.5. El modelo de Krashen	20
2.1.6. La teoría de Stern	21
2.1.7. La visión de Carroll	21
2.1.8. Aportación teórica desde la psicolingüística: el modelo de Juan Mayor Sánchez	22
2.1.8.1. Factores básicos del procesamiento de lenguas extranjeras	24
2.1.8.2. Mecanismos, métodos y estrategias del procesamiento de lenguas extranjeras	25
2.2. Conclusiones	27
<i>Capítulo III: Bases teóricas y metodológicas del proceso de enseñanza del léxico en la clase de E/LE</i>	<i>33</i>
3.1. Los elementos teóricos que determinan la enseñanza-aprendizaje del vocabulario	34
3.1.1. La competencia léxico-semántica	35
3.1.2. El Enfoque comunicativo y el Enfoque léxico: dos modelos teóricos para la enseñanza del vocabulario	39
3.1.2.1. Breve historia de los enfoques metodológicos	39
3.1.2.2. El Enfoque comunicativo y el Enfoque léxico: definición, semejanzas y diferencias	40
3.1.2.3. El Enfoque léxico: nociones, fundamentos, postulados	43
3.2. El tratamiento metodológico sobre el aprendizaje del léxico	55
3.2.1. Características generales del componente metodológico	55
3.2.2. Algunos ejemplos del planteamiento metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario	58
3.2.2.1. La visión de Buzan	58

3.2.2.2. El modelo de Krashen y Terrell	59
3.2.2.3. La teoría metodológica de Galisson	60
3.2.2.4. La aportación de Lewis y el Enfoque léxico	60
3.2.2.5. La propuesta didáctica de Marta Higuera	61
3.3. El planteamiento metodológico sobre la enseñanza del léxico de José Ramón Gómez Molina	62
3.4. En resumen	68
<i>Capítulo IV: El enseñar y aprender léxico</i>	69
4.1. Qué vocabulario enseñar y aprender	71
4.1.1. Utilidad de la unidad léxica	72
4.1.2. Frecuencia	73
4.1.3. Aceptaciones más frecuentes	73
4.1.4. El léxico básico	75
4.1.5. El léxico específico	75
4.1.6. La disponibilidad léxica	76
4.1.7. El vocabulario fundamental	76
4.1.8. Los intereses y las necesidades de los alumnos	77
4.2. Cuándo enseñar léxico	77
4.2.1. Planteamientos generales	77
4.2.2. Ejemplos para pasar de la teoría a la práctica	78
4.3. Qué es enseñar léxico	82
4.3.1 Las estrategias de memorizar y aprender léxico	83
4.3.2. Repasar el vocabulario	86
4.3.3. Palabras productivas y receptivas	87
4.3.4. Sobre lo que implica conocer una palabra	87
4.3.4.1. Conocer su pronunciación y ortografía	88
4.3.4.2. Tener conocimientos morfológicos sobre el vocablo	88
4.3.4.3. Poseer información sintáctica sobre la palabra	95
4.3.4.4. Conocer el contenido semántico de la palabra	95
4.3.4.5. Entender las relaciones paradigmáticas entre las palabras	96
4.3.4.6. Tener conocimientos pragmáticos sobre los vocablos	103
4.3.4.7. Poseer conocimientos sociolingüísticos de la palabra	103
4.4. Cómo enseñar vocabulario	106
4.4.1. Presentar el vocabulario	106
4.4.2. Estructurar y repasar el vocabulario	109
4.4.3. El papel del diccionario	110
<i>Capítulo V: La Interlengua y el Análisis de Errores: el foco de la preocupación didáctica en el aprendizaje de una LE</i>	115
5.1. El concepto de Interlengua	115
5.2. Definir el fenómeno de Interlengua	116
5.2.1. La Interlengua desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada	118

española	
5.2.1.1. El estudio de Sonsoles Fernández	118
5.2.1.2. La opinión científica de Bustos Gisbert	120
5.2.1.3. La visión metodológica de Santos Gargallo	121
5.2.1.4. La Interlengua bajo el foco de atención de Marta Baralo	123
5.2.1.5. La interpretación del fenómeno de Interlengua por Amorim Barbieri Durão	125
<b>5.3. La Interlengua y el Error. El concepto de Error</b>	126
5.3.1. El Análisis Contrastivo (AC) y su planteamiento teórico	128
5.3.2. El Análisis de Errores (AE) y su visión metodológica sobre la Interlengua y el Error	129
5.3.3. Algunas propuestas taxonómicas del error en el ámbito lingüístico español	132
5.3.3.1. La clasificación ofrecida por Sonsoles Fernández	132
5.3.3.2. La taxonomía propuesta por José M. Bustos Gisbert	134
5.3.3.3. La clasificación adoptada por Isabel Santos Gargallo	137
<i>Capítulo VI: Investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español en estudiantes búlgaros</i>	140
<b>6.1. Presentación de la investigación y de la metodología de análisis de los datos empíricos</b>	141
6.1.1. Presentación general del corpus	141
6.1.2. Metodología del análisis de errores	145
<b>6.2. Descripción de la población. Situación y tiempo de realización de las pruebas</b>	146
<b>6.3. Descripción detallada del corpus de la encuesta</b>	150
6.3.1. Análisis de la conciencia de aprendizaje del léxico por los alumnos: presentación de la primera parte de la encuesta	151
6.3.1.1. La naturaleza del aprendizaje del español en el alumno búlgaro	151
6.3.1.2. La reflexión del encuestado sobre el aprendizaje del léxico	154
6.3.2. La adquisición del vocabulario español y la conciencia del error bajo la mirada del estudiante búlgaro: los datos empíricos de la primera parte de la encuesta	156
6.3.2.1. Datos personales	156
6.3.2.2. Aprendizaje de idiomas	159
6.3.2.3. Conciencia del error: errores persistentes	166
6.3.2.4. Conciencia del error: errores superados	169
6.3.2.5. Errores que dan peor imagen	172
6.3.2.6. Valoración de los contenidos lingüísticos	173
6.3.2.7. Conclusiones	180
6.3.3. Estudio del dominio efectivo del léxico español por los alumnos búlgaros: los datos empíricos de la segunda parte de la encuesta	182

6.3.3.1. Descripción lingüística de la composición	183
6.3.3.2. Análisis de los errores y los fallos de carácter léxico detectados en la composición	198
6.3.3.3. Estudio de los errores de carácter léxico registrados en las pruebas objetivas	219
<b>6.4. Conclusiones generales sobre la realización de las tareas de tipo léxico de la encuesta</b>	<b>248</b>
6.4.1. Descripción general de la interlengua del alumno búlgaro de E/LE a base del estudio de las pruebas diseñadas en la encuesta	250
6.4.1.1. La descripción formal de los textos y las estructuras lingüísticas utilizadas	250
6.4.1.2. La característica global de los errores. Los errores léxicos	251
6.4.1.3. El tratamiento del error léxico y las estrategias utilizadas	254
6.4.1.4. Composición <i>versus</i> Pruebas Objetivas: contraste de resultados de la realización	259
6.4.2. Implicaciones didácticas	260
<i>Capítulo VII: Conclusiones finales</i>	269
<i>Capítulo VIII: Bibliografía</i>	276
8.1. Bibliografía general	276
8.2. Métodos para la enseñanza de E/LE	284
8.3. Diccionarios	286
<i>Capítulo IX: Apéndice</i>	288
9.1. Unidad didáctica 1: <i>A COMER Y BEBER EN ESPAÑA</i>	288
9.2. Unidad didáctica 2: <i>EL ARTE – LA EXPRESIÓN MÁS VIVA DEL SENTIMIENTO</i>	312
9.3. Unidad didáctica 3: <i>HAZ LAS MALETAS: EL VERANO YA ESTA AQUÍ</i>	341
<i>Capítulo X: Anexo</i>	368
10.1. Modelo de la encuesta testada a alumnos búlgaros de español	368
10.2. Corpus de datos: las composiciones de la encuesta	373

## ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

<b>Tipo</b>	<b>Descripción y fuente</b>	<b>Pág.</b>
<b>Figura 1.</b>	Modelo de adquisición de una LE; Mayor, J. (1994), p. 36	<b>23</b>
<b>Figura 2.</b>	Tipos de asociaciones de la palabra <i>coche</i> ; Higuera, M. (2004a), p. 14	<b>52</b>
<b>Figura 3.</b>	La visión metodológica para el aprendizaje del léxico propuesta por Gómez Molina; G. Molina, J. R. (2004a), p. 503	<b>64</b>
<b>Tabla 1.</b>	Nacionalidad	<b>156</b>
<b>Tabla 2.</b>	Sexo	<b>157</b>
<b>Tabla 3.</b>	Edad	<b>157</b>
<b>Tabla 4.</b>	Lengua materna	<b>158</b>
<b>Tabla 5.</b>	Vínculos familiares o afectivos con hispanohablantes	<b>158</b>
<b>Tabla 6.</b>	Residencia en países de habla hispana	<b>159</b>
<b>Tabla 7.</b>	Tiempo de estancia en países hispanohablantes	<b>159</b>
<b>Tabla 8.</b>	Lenguas extranjeras	<b>160</b>
<b>Tabla 9.</b>	Grado de dificultad de las LE conocidas	<b>161</b>
<b>Tabla 10.</b>	Grado de dificultad del español con respecto a otras LE	<b>162</b>
<b>Tabla 11.</b>	Años de estudio del español	<b>163</b>
<b>Tabla 12.</b>	Nivel de aprendizaje del español	<b>164</b>
<b>Tabla 13.</b>	Estancia en países hispanohablantes por estudios	<b>164</b>
<b>Tabla 14.</b>	Nacionalidad del profesorado	<b>165</b>
<b>Tabla 15.</b>	El aprendizaje de la gramática y el léxico	<b>166</b>
<b>Tabla 16.</b>	Errores léxicos persistentes	<b>167</b>
<b>Tabla 17.</b>	Causas del error persistente	<b>169</b>
<b>Tabla 18.</b>	Errores superados	<b>170</b>
<b>Tabla 19.</b>	Procedimientos para superar el error	<b>171</b>
<b>Tabla 20.</b>	Errores que dan peor imagen	<b>173</b>
<b>Tabla 21.</b>	Valoración del <i>género</i>	<b>174</b>
<b>Tabla 22.</b>	Valoración del <i>número</i>	<b>175</b>
<b>Tabla 23.</b>	Valoración de la <i>formación de palabras</i>	<b>175</b>
<b>Tabla 24.</b>	Valoración de los verbos <i>ser/estar</i>	<b>176</b>
<b>Tabla 25.</b>	Valoración de los verbos <i>saber/conocer</i>	<b>177</b>
<b>Tabla 26.</b>	Valoración de los verbos <i>llevar/traer</i>	<b>177</b>
<b>Tabla 27.</b>	Valoración de la <i>fraseología</i>	<b>178</b>
<b>Tabla 28.</b>	Valoración del <i>español coloquial</i>	<b>178</b>

<b>Tabla 29.</b>	Media del grado de dificultad de los contenidos	<b>179</b>
<b>Tabla 30.</b>	Cuadro general de los errores, sus características y valoración	<b>180</b>
<b>Tabla 31.</b>	Distribución de los lexemas por categorías y niveles en la composición	<b>186</b>
<b>Figura 4.</b>	Distribución de los tipos de errores en la composición	<b>192</b>
<b>Figura 5.</b>	Media de errores por alumno	<b>194</b>
<b>Figura 6.</b>	Media de longitud total de texto por alumno	<b>194</b>
<b>Tabla 32.</b>	Distribución de los tipos de errores en la composición por niveles y apartados	<b>194</b>
<b>Figura 7.</b>	Distribución de los errores léxicos en la composición por grupos	<b>201</b>
<b>Tabla 33.</b>	Distribución de los tipos de errores léxicos en la composición	<b>217</b>
<b>Tabla 34.</b>	Análisis cuantitativo de los resultados sobre el dominio de la fraseología presentada en la actividad 2	<b>223</b>
<b>Tabla 35.</b>	Análisis cuantitativo de los resultados sobre el dominio de la fraseología presentada en la actividad 3	<b>227</b>
<b>Tabla 36.</b>	Análisis cuantitativo de los resultados sobre el dominio del vocabulario presentado en la actividad 4	<b>231</b>
<b>Tabla 37.</b>	Análisis cuantitativo de los resultados sobre el elemento “formación de palabras” presentado en la actividad 5	<b>235</b>
<b>Tabla 38.</b>	Análisis cuantitativo de los resultados sobre el elemento “formación de palabras” presentado en la actividad 6	<b>240</b>
<b>Tabla 39.</b>	Análisis cuantitativo de los resultados sobre el dominio de los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> presentados en la actividad 7	<b>243</b>
<b>Tabla 40.</b>	Análisis cuantitativo del resultado final sobre el dominio del léxico español a base de las tres variables examinadas en las pruebas objetivas	<b>248</b>

## **Capítulo I:**

### **Introducción**

**1.1. Importancia y justificación de la presente Tesis Doctoral**

**1.2. Los antecedentes del estudio sobre el léxico y su enseñanza-aprendizaje**

**1.3. Objetivos**

**1.4. Organización del informe de la investigación**



# **Capítulo I: Introducción**

## **1.1. Importancia y justificación de la presente Tesis Doctoral**

La profesión de profesor siempre ha sido reconocida entre la sociedad por su responsabilidad y abnegación, por el alto nivel de dominio no solo de la respectiva materia en la que se ha especializado el docente, sino también por sus amplios conocimientos en las demás ramas de la ciencia, del arte y de la cultura. La suerte de quien enseña está inseparablemente unida al proceso del continuo desarrollo profesional y de la autoperfección para poder estar al corriente de los nuevos desafíos de la vida y de la ciencia que, a su vez, encuentran su reflejo inmediato en el trabajo con el alumnado.

Cuando un profesor enseña una lengua extranjera y no es la materna suya, por muy bien que la domine, siempre se le plantearán dudas, tendrá necesidad de consultar varias fuentes de información para poder exponer de la mejor manera posible el respectivo tema en su clase.

La autora de estas líneas, como profesora de E/LE, y además sin ser el castellano su idioma materno, se ha encontrado muchas veces en situaciones semejantes. Se ha planteado preguntas sobre ciertos contenidos gramaticales o ha consultado diccionarios, libros y materiales didácticos hasta conseguir la explicación de algunos vocablos o expresiones del riquísimo caudal léxico de la lengua española. Sin tener ninguna pretensión de ser una docente perfectamente preparada para hacer frente a cualquier duda lingüística, ha decidido dedicarse con detalle a uno de los muchos problemas que puede afrontar el profesor extranjero en su labor de enseñar el español: el vocabulario y su presentación en el aula, estimado por la lingüística, en general, una de las piedras

angulares del complejo proceso de estudio de lenguas extranjeras. Es este el primer motivo, de carácter personal, que ha originado la idea de destinar la presente investigación a la enseñanza-aprendizaje del léxico.

La problemática del vocabulario español siempre ha constituido para nosotros un punto de interés por enfocar en sí la riqueza y la diversidad idiomática del lenguaje de Cervantes, convertido en símbolo de la intercomunicación lingüística y cultural de unos cuatrocientos millones de hablantes en el globo terráqueo. Partiendo de la consideración de que es un gran desafío para un profesor extranjero de E/LE dominar, en la máxima medida posible, dicho tesoro léxico, por una parte, y conocer perfectamente la correspondiente metodología para enseñar el vocabulario en el aula, con todas sus características y particularidades, por otra, hemos optado por iniciar y efectuar el presente trabajo de investigación, decididos a consultar, analizar y sistematizar la opinión sobre el tema extraída de varios libros que estudian esta área lingüística y conocer y presentar la interpretación científica que ofrecen sus autores.

Otra razón, no menos importante que ha alentado esta investigación, ha sido también el gran deseo de aclarar ciertas dudas personales o momentos desconocidos relacionados con los problemas didácticos de la enseñanza del léxico. Debido a ello nos hemos dedicado a estudiar detalladamente diferentes puntos de vista acerca tanto del campo teórico del asunto tratado como de su aspecto práctico analizando las propuestas metodológicas para su presentación y aprendizaje.

Enseñar vocabulario, una tarea nada fácil, supone un largo y complejo proceso en el que los participantes – el profesor, por una parte, y el aprendiz, por otra -, se sumergen tratando de sacar partido de cada una de las etapas que lo componen, el primero, para quedar satisfecho de su labor ambiciosa y sacrificada de instruir y educar, y el segundo, para recibir conocimientos útiles y necesarios que le ayudarán a desenvolverse en un nuevo mundo lingüístico y cultural. En este plan de ideas, se plantean muchas preguntas en torno al léxico y su presentación y aprendizaje. Qué significa enseñar vocabulario y qué vocabulario enseñar, cómo enseñarlo, qué metodología usar para seleccionarlo, organizarlo y facilitar su aprendizaje, etc., y muchos más interrogantes. Al intentar encontrar su respuesta y aclarar la problemática mencionada, este trabajo de investigación se centra en el análisis de los aspectos

fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje del caudal léxico español exponiendo las bases teóricas y conceptuales de la cuestión planteada, así como los contenidos didácticos orientados a establecer los procedimientos y las técnicas de dicha enseñanza. Nuestro estudio hace mención de los modelos científicos y prácticos propuestos por varios especialistas e investigadores del tema.<sup>1</sup>

De todo lo expuesto se hace patente un subrayado interés lingüístico y sobre todo en las últimas décadas, hacia el problema de la enseñanza del léxico lo que nos ha estimulado a profundizar en el análisis de dicha parcela de la Lingüística Aplicada para concretar luego la problemática al campo de la enseñanza-aprendizaje del léxico español en alumnos de lengua materna búlgara. Debido a todo ello, nos parece indispensable explicar el porqué de la atención científica demostrada por tantos filólogos especialistas que han trabajado y siguen investigando en esta área. Cabe destacar la importancia del tema estudiado respondiendo la pregunta por qué enseñar el vocabulario, qué parte del aprendizaje de una lengua extranjera ocupa esta tarea. En nuestra consideración, las palabras de José Siles Artés nos dan de inmediato la clave: “Si hay un elemento imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera, ése es el de la adquisición del léxico. Así lo avalan materiales lingüísticos muy antiguos que nos han llegado.”<sup>2</sup> A continuación, el lingüista justifica su opinión citando como ejemplo las necesidades de la vida cotidiana que han llevado al hombre de las épocas antiguas a buscar mejores condiciones para su existencia o para hacer sus negocios. Él guardaba en sus alforjas “unos glosarios plurilingües” de las palabras más esenciales que necesitaba para entablar la conversación con los nativos, para desenvolverse en la nueva sociedad.

---

<sup>1</sup> Entre ellos José Ramón Gómez Molina, Marta Baralo Ottonello, Marta Higuera García, Humberto López Morales, María Carmen Izquierdo Gil, Jesús Sánchez Lobato, Blanca Aguirre Beltrán, Arno Giovannini, Ernesto Martín Peris, María Rodríguez, Terencio Simón, María José Gelabert, Isabel Bueso, Pedro Benítez, María Victoria Romero Gualda, Inmaculada Sanz Álava, Verónica Grande Rodríguez, Manuel Alvar Ezquerro, Humberto Hernández, Salomé Torres González, Gloria Corpas Pastor, Juan de Dios Luque Durán, Antonio Pamies Bertrán, Leonor Ruiz Gurillo, Inmaculada Penadés Martínez, María Jesús Beltrán, Ester Yáñez Tortosa, José Siles Artés, Pilar Yagüe Gutiérrez, Rafael Elías Pisot García, Ana Belén Dante Hernández, Gerd Wotjak, Kazumi Koike y Alberto Zuluaga Ospina. A través de sus publicaciones: artículos, monografías, libros dedicados a la investigación sobre el vocabulario y su enseñanza, hemos conocido también la opinión de varios lingüistas extranjeros como Lewis, Zimmerman, McCarthy, Carter, Nation, Coady, Huckin, Aitchison, Buzan, Canale, Krashen y Terrell, entre otros.

<sup>2</sup> Siles Artés, J. (1996): “La enseñanza del léxico, unos granos de sal y pimienta”, en S. Montesa Peydró y P. Gomis Blanco (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como Lengua Extranjera I, Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, p. 159

Aquellos libritos se pueden considerar el prototipo, el antecesor de los manuales modernos, conocidos con el término de *método* que son los pilares firmes de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, una de cuyas partes primordiales es el estudio del léxico. Como es bien sabido, la lengua es un sistema de signos que nunca existen al margen de los significados que transmiten: siempre aparecen realizados en determinadas palabras que, agrupadas entre sí, sirven para efectuar el acto de comunicación. En resumen, la relevancia del análisis del componente léxico de un idioma extranjero y su adquisición se manifiestan en la característica básica y en el objetivo primordial de su enseñanza y aprendizaje: saber comunicar. Y para efectuar la comunicación son necesarias las palabras, las unidades léxicas que integran el vocabulario de una lengua. Conseguir la competencia comunicativa, que es el eje del desarrollo y la finalidad de todo el proceso de estudio y adquisición de idiomas extranjeros, se determina, en gran medida, por la incorporación de los contenidos léxicos. La presentación del vocabulario en el aula de las lenguas extranjeras siempre ha tenido un fin claro y preciso que comprende el adquirir y mejorar la competencia comunicativa del alumnado. Por eso, el léxico es un componente fundamental dentro de todo el proceso de enseñanza. Actualmente se opina también que el vocabulario desempeña un papel básico en la comprensión del texto y su producción, debido a lo cual ocupa un espacio importantísimo en la didáctica de un idioma y forma parte esencial de nuestro objetivo como profesores en el aula.

Por otra parte, la enseñanza del léxico facilita el camino del hablante extranjero hacia la cultura y la vida del pueblo cuyo idioma se ha esforzado por aprender. María Victoria Romero Gualda afirma que “para los lingüistas – los filólogos, por supuesto – los estudios del vocabulario han sido los que mejor han plasmado la relación hombre – lengua”<sup>3</sup>, puesto que es bien sabido que el lenguaje es un hecho cultural y en pro de esta máxima se han pronunciado casi todos los especialistas. Dicho de otra forma, enseñar léxico significa enseñar cultura. En opinión de Jesús Sánchez Lobato, “la lengua es

---

<sup>3</sup> Romero Gualda, M.<sup>a</sup> V. (1993): “Enseñanza del vocabulario e interacción cultural”, en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula.*, Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga, p. 180

siempre espejo de la cultura y de las formas de vida de la colectividad que la habla “<sup>4</sup>. La cultura de una sociedad se refleja en el lenguaje, en el pensamiento, en la mentalidad de los seres humanos que la componen. No en vano Eugenio Coseriu subraya que la lengua es “una forma de cultura, quizás la más universal de todas, y, de todos modos, la primera que distingue inmediata y netamente al hombre de los demás seres de la naturaleza”<sup>5</sup>.

Otro elemento que ha determinado nuestra decisión de indagar en la problemática del léxico español es el trabajo del profesorado en el aula. La labor del docente justifica la importancia del estudio sobre el vocabulario. Al tomar en consideración el hecho de que la enseñanza del vocabulario puede ser un proceso que no acaba nunca, que no tiene fin, puesto que la riqueza léxica es inagotable, el objetivo del docente debe consistir no tanto en la presentación de una cantidad de vocabulario como en sus características cualitativas. La tarea del profesional está vinculada a cómo planificar y organizar el componente léxico que va a presentar, cómo seleccionar el vocabulario según los diferentes criterios de la enseñanza, qué técnicas y recursos utilizar para enseñar las unidades léxicas, qué mecanismos y estrategias ofrecer al alumno para que este consiga mejores resultados en el proceso de su adquisición y para poder enfrentarse a la riqueza léxica de forma autónoma, etc. El que enseña E/LE debe tener en cuenta todas las estructuras que abarcan el proceso de presentar el vocabulario, los puntos, los pasos y el orden que él sigue para poder ayudar y orientar a sus estudiantes en la complejidad que ello supone. En fin, el profesor de E/LE ha de conocer la metodología de la enseñanza del vocabulario para favorecer su adquisición y dominio por parte de los aprendices.

La Tesis Doctoral analiza el proceso de enseñanza y aprendizaje del léxico a alumnos de lengua materna búlgara. Por medio de una encuesta a estudiantes búlgaros se obtiene una imagen general del procesamiento del vocabulario, los puntos clave de su desarrollo, los problemas que él plantea. Los resultados de la encuesta se estudian y

---

<sup>4</sup> Sánchez Lobato, J. (2002): “Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica”, en J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo y R. Pinilla Gómez, *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 10

<sup>5</sup> Coseriu, Eugenio (1977): *El hombre y su lenguaje*, Biblioteca Románica Hispánica, Madrid, Gredos, p. 78

analizan detalladamente. Todo ello permite concluir sobre las dificultades que el aprendizaje del léxico español ocasiona a los estudiantes búlgaros de E/LE, por una parte y, los logros que registra el proceso, por otra. En nuestra consideración, dicha investigación es útil para la concepción general de la presentación del vocabulario en los centros búlgaros de enseñanza de E/LE y, al mismo tiempo, importante para la visión metodológica que se aplica a la realización del mencionado componente de la enseñanza de E/LE en general.

Creemos que todo lo mencionado justifica la relevancia de hacer un estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje del léxico español que, por su parte, consiste en la presentación y el análisis de este proceso en la escuela búlgara. Por otro lado, la novedad radica en la aplicación del método de encuesta para obtener los resultados más apropiados que se refieren al tema de la adquisición del vocabulario. El cuestionario confeccionado a base de las propuestas metodológicas de varios autores especialistas en el Análisis de Errores, el Análisis Contrastivo y los fenómenos de la Interlengua y la Fossilización, permiten seguir un procedimiento de estudio centrado primero, en la propia conciencia de los alumnos en cuanto a su aprendizaje, uso y valoración de la lengua meta y segundo, en la detección de su grado de dominio efectivo del español. A base de todo ello, en realidad se puede comparar lo que de hecho usan de la lengua con lo que dicen que dominan. La encuesta, que hemos preparado para aplicarla en estudiantes búlgaros, es una novedad importante que nos ayudará, sin duda, a mejorar la enseñanza del léxico español al alumnado búlgaro.

En nuestra opinión, todos los ejemplos proporcionados y las citas mencionadas comprueban en general la importancia del acto de enseñanza del léxico como un sector fundamental del largo proceso del aprendizaje de una lengua extranjera. Todo ello ha provocado nuestro interés y atención y nos ha motivado investigar sobre la problemática señalada.

## 1.2. Los antecedentes del estudio sobre el léxico y su enseñanza-aprendizaje

A continuación, nos gustaría mencionar el origen y el desarrollo de los estudios sobre la enseñanza del vocabulario y hacer referencia a las fuentes que han servido de base teórico-metodológica del presente estudio.

Las investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico forman parte de la Lingüística Aplicada, una disciplina científica que se consolida a principios de la segunda mitad del siglo pasado y abarca el campo teórico y la práctica didáctica en la enseñanza de lenguas de todo el proceso educativo. Tras un período en el que no se dio importancia a la presentación del vocabulario en la clase de lenguas extranjeras frente a la enseñanza del componente gramatical, en los años ochenta del siglo XX, la enseñanza del léxico empieza a suscitar interés en gran parte de los científicos de esta área de la lingüística. Refiriéndose “al escaso número de trabajos dedicados al tema”<sup>6</sup> en tiempos anteriores, Javier Lahuerta y Mercé Pujol declaran que “la situación presente tiene poco que ver con aquella y los estudios sobre léxico parecen estar en un periodo de bonanza.”<sup>7</sup>

Los primeros estudios dedicados a la presentación y enseñanza del vocabulario pertenecen al mundo anglosajón: V. Allen (1983), J. Aitchison (1987), R. Carter y M. McCarthy (1988), M. McCarthy (1990), I. S. P. Nation (1990, 2001), M. Lewis (1993, 1997, 2000), N. Schmitt (1997, 2000), J. Coady y T. Huckin (1997), N. Schmitt y M. McCarthy (1997), entre otros. Las líneas de investigación de algunos de estos autores se exponen en nuestra Tesis Doctoral como pasos fundamentales para el concepto general de la enseñanza del componente léxico de lenguas extranjeras. Sin embargo, la visión teórico-metodológica que apoya y sigue esta Tesis Doctoral está estrechamente vinculada a las aportaciones más novedosas sobre el tema de la presentación del vocabulario, que se incardinan en el Enfoque léxico y, por supuesto, en las posiciones doctrinales de su fundador Michael Lewis.

---

<sup>6</sup> Lahuerta, J. y Pujol, M. (1996): “El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario” en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Iberoamericana, p. 117

<sup>7</sup> *Ibidem*

Dentro de los autores extranjeros que han investigado sobre el tema de la presentación de la fraseología, una parte considerable del estudio del léxico, hemos consultado los conceptos teóricos de G. Wotjak (1998) y K. Koike (2001).

En el ámbito hispánico, entre los científicos que han trabajado y siguen investigando en el área de la enseñanza-aprendizaje del léxico, exponemos y defendemos la visión de M. Baralo Ottonello (1994, 1996, 1999, 2001), G. Corpas Pastor (1996), L. Gómez Torrego (1995), J. R. Gómez Molina (1997, 2000, 2004), M. Higuera García (1994, 1996, 1997, 2004), J. Lahuerta Galán y M. Pujol Vila (1993, 1996), J. D. Luque Durán (1998), J. D. Luque Durán y A. Pamies Beltrán (1994, 1998), J. Martínez Marín (1994), A. Giovannini (1996), F. Pichardo y M<sup>a</sup>. J. Cervero (2000), M<sup>a</sup>. J. Gelabert (2002), A. Zuluaga (1980), M<sup>a</sup>. V. Romero Gualda (1991, 1993), L. Ruiz Gurillo (1994, 1997, 2002), J. Sánchez Lobato y B. Aguirre (1992), M. Alvar Ezquerro (1993, 2003), J. Siles Artés (1995, 1996), M<sup>a</sup>. J. Beltrán y E. Yáñez (1996), I. Penadés Martínez (1999, 2004) y M<sup>a</sup>. I. Santamaría Pérez (2006). La Tesis Doctoral examina los conceptos teóricos y metodológicos de los lingüistas mencionados que han estudiado esta parcela de la enseñanza-aprendizaje de E/LE y aplica criterios y propuestas sobre la enseñanza del vocabulario a la investigación propia del desarrollo de dicho proceso en los centros de enseñanza de español de Bulgaria.

Al intentar encontrar respuesta sobre el tema de la presentación del léxico y aclarar la problemática señalada, nuestro estudio se basa y apoya, sobre todo, en los modelos prácticos propuestos por varios especialistas e investigadores del tema arriba citados, entre los que destacan José Ramón Gómez Molina, Marta Baralo, Marta Higuera, Michael Lewis, Jesús Sánchez Lobato, Arno Giovannini, María José Gelabert, Manuel Alvar Ezquerro, Gloria Corpas Pastor, Leonor Ruiz Gurillo, Inmaculada Penadés Martínez y Alberto Zuluaga. Nos gustaría mencionar que, desde el punto de vista metodológico, hemos elegido la visión sobre la enseñanza y aprendizaje del vocabulario que propone J. R. Gómez Molina llegando a aplicar su modelo didáctico a nuestro modesto intento de diseñar actividades y ejercicios prácticos sobre el estudio del léxico que forman parte del capítulo IX, denominado *Apéndice*, del trabajo de investigación.



Puesto que el análisis del proceso de la presentación del componente léxico va enfocado desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje del vocabulario por alumnos búlgaros, la Tesis Doctoral profundiza en el estudio de los resultados de la adquisición de la riqueza léxica del español por parte de dichos estudiantes. A base de la encuesta que se ha llevado a cabo en varios institutos de enseñanza secundaria y en las Universidades, se llega a las conclusiones más precisas sobre las vías de desarrollo del proceso mencionado con las dificultades que se presentan al alumno a la hora de estudiar, almacenar y consolidar las unidades léxicas del español. Para elaborar el cuestionario y las actividades que constituyen la encuesta, nos hemos apoyado en la propuesta metodológica para este tipo de investigación que ofrecen José M. Bustos Gisbert (1998, 2006), Javier de Santiago Guervós (2006), Jorge J. Sánchez Iglesias (2004, 2006), Sonsoles Fernández (1997) e Isabel Santos Gargallo (1991, 1993).

Todo lo expuesto determina y señala los antecedentes del tema de la presentación y el estudio del componente léxico del español, que constituyen las bases en las que se fundamenta el concepto teórico, la visión metodológica y el análisis de investigación que desarrolla la Tesis Doctoral.

### **1.3. Objetivos**

La finalidad esencial de la presente Tesis Doctoral consiste en examinar los diferentes elementos que constituyen el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del componente léxico en las clases de E/LE en general, y en centrar el foco de investigación en el desarrollo del fenómeno didáctico mencionado en el aula búlgara de español. Para conseguir dicha meta, nos hemos planteado una serie de objetivos que podrían ser agrupados en tres niveles: teórico, práctico y de diseño.

La primera de las finalidades citadas se vincula a la presentación de los postulados teóricos y metodológicos de los investigadores en el campo de la didáctica del vocabulario sobre las características fundamentales de dicho proceso con los elementos que lo componen, las fases que lo constituyen y el “instrumentarium”

metodológico que se aplica para llevarlo a cabo. Con el fin de aclarar los puntos señalados, la Tesis Doctoral asume la tarea de introducir y explicar la terminología inmanente a la problemática en cuestión según las visiones más modernas y novedosas de esta parcela de la Lingüística Aplicada. Nuestro trabajo determina el concepto de *unidad léxica*, la noción de *lexicón mental*, entre otros, que componen la base del *Enfoque léxico*, estimado en la metodología más reciente para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario. A la categoría de los objetivos de carácter teórico pertenece también la definición de la *competencia léxico-semántica* del alumno y las estrategias que se utilizan para adquirirla. Puesto que, dentro de los principios teóricos a los que nos referimos, destacan la concepción sobre el lenguaje en general y los fundamentos psicológicos sobre la naturaleza del aprendizaje, el presente estudio se dedica a determinar las posturas científicas correspondientes.

Al mismo tiempo, la investigación explica la teoría del *Análisis de Errores*, la noción de *Interlengua* y el concepto de *error*, componentes primordiales para cualquier estudio sobre el lenguaje del aprendiz de una LE. Al tomar en consideración que el fundamento de la Tesis Doctoral lo constituye el análisis de las producciones léxicas del alumno búlgaro de E/LE, los elementos y las nociones teóricos citados son las herramientas básicas de nuestro análisis empírico y a su definición y explicación se destina un capítulo especial.

En definitiva, el campo teórico de nuestra Tesis Doctoral perfila y delimita el procesamiento del vocabulario desde la perspectiva de las diferentes posturas sobre el lenguaje y los mecanismos de su adquisición marcando la opinión científica de varios autores sobre el tema.

El segundo objetivo que nos hemos marcado, se orienta más bien a un punto de vista metodológico-práctico y presenta, a nuestro juicio, dos ramificaciones. La primera es de tipo más global y general y, la segunda, de carácter más específico.

El aspecto metodológico global contiene la característica del proceso de enseñar vocabulario con todo lo que este abarca y comprende: qué significa enseñar y aprender léxico, cuándo se enseña vocabulario, cómo se enseña el léxico y qué vocabulario presentar. Nuestro estudio se plantea el objetivo de dar una respuesta detallada a la serie de cuestiones arriba mencionada. La Tesis cita la visión teórico-práctica de varios

autores especialistas en la investigación de la problemática señalada incorporando la opinión más moderna sobre la enseñanza del léxico analizada a base de los diferentes aspectos que esta incluye.

La segunda vertiente de carácter metodológico asume, en realidad, la pretensión nuclear del presente trabajo: estudiar cómo se concretan los principios generales de enseñar y estudiar el vocabulario español en el aula búlgara de español. Es el punto clave de la investigación para el que hemos reservado el lugar privilegiado. Con el propósito de analizar el grado de dominio del componente léxico del español por el estudiante búlgaro, hemos confeccionado una encuesta ad hoc que constituye el foco del análisis empírico de nuestra Tesis Doctoral. Los resultados obtenidos corroboran los aspectos específicos de la problemática estudiada en la clase de español en los centros búlgaros de enseñanza. El corpus de datos presentados evidencian las dificultades que enfrenta el alumno búlgaro al aprender el léxico español. Todo ello, justifica la necesidad y la utilidad de una investigación como la presente, puesto que las conclusiones formuladas permiten trazar unas implicaciones metodológicas que podrían ser tomadas en consideración para diseñar la clase del léxico y para elaborar y completar el material didáctico conforme a los problemas engendrados por la adquisición del vocabulario. En resumen, esta es nuestra tarea fundamental y nuestro objetivo cardinal: investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español en los centros de enseñanza búlgaros con la intención de apoyar al docente en su labor dedicada a la presentación del vocabulario.

El tercer gran objetivo de nuestro estudio lo fundamenta la elaboración de tres unidades didácticas que son una modesta propuesta de enseñar el componente léxico en la clase de español. En realidad, los mencionados materiales constituyen un reflejo de carácter práctico de la visión global teórico-metodológica proporcionada por las autoridades mencionadas en nuestro trabajo de investigación y expuestas en los respectivos capítulos de la Tesis Doctoral. Las unidades didácticas que llevan la ciencia a la práctica, se comprometen a delinear variantes de presentar el vocabulario español al alumno búlgaro y facilitarle su aprendizaje con una serie de actividades que abarcan los distintos aspectos que componen la tarea general de enseñar léxico. Consideramos que el material didáctico propuesto puede dar pistas e ideas al profesorado para la

preparación y la elaboración de actividades que presenten de una manera provechosa el contenido léxico sobre el respectivo tema, también puede enseñar y desarrollar en los alumnos las estrategias de aprendizaje del vocabulario.

#### **1.4. Organización del informe de la investigación**

Una vez razonada la importancia del presente estudio y determinados los objetivos que este pretende conseguir, expuestos en este primer capítulo de la Tesis Doctoral, consideramos que la organización más apropiada del corpus de la investigación para cumplir con nuestra tarea es la que a continuación se delinea.

El segundo capítulo del trabajo hace referencia al proceso de la adquisición de la LE en general del que la enseñanza-aprendizaje del léxico forma un apartado importante. Tras proporcionar el cuadro polifacético de opiniones y teorías sobre el tema, se analizan los factores básicos de la adquisición de idiomas extranjeros y se determinan los mecanismos y las estrategias a las que se somete el procesamiento de la lengua no nativa. Al final se concluye con una modesta opinión sobre el proceso en cuestión y su funcionamiento a base de la experiencia adquirida a lo largo de nuestro trabajo docente en el área de la enseñanza de español en Bulgaria. A nuestro juicio, la finalidad propuesta en el capítulo II consiste en obtener una visión general del concepto de enseñanza-aprendizaje de LE detallando los elementos y los aspectos que caracterizan el proceso para tenerlos en consideración en el análisis de la adquisición del léxico, en particular.

El tercer capítulo responde a la orientación teórica planificada en esta Tesis: se inicia con una introducción y reflexión sobre los componentes que delinear el procesamiento del vocabulario, analizados desde la perspectiva científica, y continúa con la presentación del tratamiento metodológico sobre la presentación y la adquisición del léxico ofreciendo las aportaciones de diferentes lingüistas sobre el problema planteado. Un interés especial dedicamos a la visión didáctica propuesta por Gómez Molina. Para explicar el contenido mencionado, primero se detallan los elementos que

constituyen el marco teórico al que obedece el proceso de enseñanza del vocabulario y se aclara el caudal terminológico que él mismo abarca. A continuación se subrayan las características generales del componente metodológico de la enseñanza-aprendizaje del léxico que, a su vez, interviene en la práctica metodológica.

El capítulo cuatro centra el foco de atención sobre las características básicas del propio proceso de presentar el léxico. Es un capítulo más bien de orientación práctica que señala los diferentes puntos que comprende la enseñanza del vocabulario y que ha de seguir el profesorado para cumplir con su tarea en el aula. Se detallan los procedimientos, las técnicas y los instrumentos de los que se sirve el docente para enseñar, y el alumno para aprender el léxico. Las explicaciones aparecen apoyadas en ejemplos concretos y muestras de actividades que pueden efectuarse en la clase de léxico español.

El capítulo cinco sirve de nexo entre los postulados teórico-prácticos del proceso de enseñar y aprender vocabulario y el núcleo de nuestra investigación constituido por el estudio del nivel de dominio del componente léxico español del alumno de lengua materna búlgara. Para llevar a cabo dicha tarea, necesitamos aplicar el respectivo “instrumentarium” de análisis y evaluación de los datos empíricos obtenidos del corpus. En este sentido, creemos oportuno definir los conceptos y los mecanismos que ha seguido nuestra metodología de investigación que incluye la presentación y la definición del Análisis de Errores, la Interlengua y la noción del error, todos ellos fenómenos importantes de la Lingüística Aplicada que guardan estrecha relación con el estudio sobre el aprendizaje del léxico. El capítulo cinco justifica también los puntos de vista y el modelo de análisis de varios lingüistas especialistas en esta parcela, entre ellos, Sonsoles Fernández, José M. Bustos Gisbert e Isabel Santos Gargallo, que la presente Tesis Doctoral se ha apropiado para efectuar el estudio sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico español a alumnos búlgaros.

El capítulo seis proporciona el auténtico análisis de datos empíricos extraídos a base de la encuesta que diseñamos con el objetivo de estudiar el grado de adquisición del componente léxico por estudiantes de lengua materna búlgara. El mencionado capítulo presenta el corpus de nuestra investigación y la metodología adoptada para analizar los errores y las instancias correctas en las producciones lingüísticas de los

alumnos. Los diferentes epígrafes responden a la descripción detallada de los distintos puntos que componen la encuesta con el respectivo análisis de los resultados obtenidos, al mismo tiempo que dan una característica de la población, la situación y el tiempo de realización de las pruebas. Finalmente, se llega a la reflexión sobre la competencia léxica del alumno búlgaro ofreciendo al mismo tiempo unas propuestas de tipo didáctico que pueden servir de orientación al docente sobre el diseño de las clases de léxico a alumnos búlgaros.

Nuestro informe concluye con unas reflexiones finales sobre el proceso de enseñar y aprender vocabulario y su funcionamiento en el aula de E/LE que se expone en el capítulo siete.

A continuación, el capítulo ocho indica las referencias bibliográficas agrupadas en diferentes apartados para facilitar su búsqueda: bibliografía general, métodos para la enseñanza de lenguas y diccionarios consultados.

Por último, se adjunta el apéndice que constituye el capítulo nueve y que, proporciona tres unidades didácticas que son un ejemplo de intentar llevar la teoría a la práctica. A base del conjunto de visiones teórico-metodológicas expuestas a lo largo de la Tesis Doctoral, al tener en cuenta el resultado del análisis de los datos empíricos de la encuesta y, apoyándonos en nuestra experiencia de profesora de E/LE a alumnos búlgaros, hemos diseñado el material didáctico conforme a las necesidades que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. Cada una de las unidades didácticas va precedida por una explicación metodológica que expone su contenido y los diferentes elementos en forma de textos, actividades y ejercicios que lo constituyen. Creemos que las propuestas didácticas mencionadas pueden ser utilizadas en el aula de enseñanza del léxico español a alumnos búlgaros o, simplemente, de servir de ejemplo para la preparación del material para la clase dedicada al vocabulario.

El capítulo diez presenta el anexo que es de gran importancia y peso en nuestra Tesis Doctoral, puesto que adjunta las sesenta encuestas revisadas de los alumnos búlgaros que forman el fundamento de la reflexión global sobre la enseñanza del léxico español en los centros de enseñanza búlgaros con todas las características propias y específicas que esta implica.

## **Capítulo II:**

### **Fundamentos científicos de la adquisición de lenguas extranjeras**

#### **2.1. El proceso de adquisición de una lengua según diferentes teorías y modelos**

**2.1.1. El modelo conductista**

**2.1.2. Chomsky y la teoría innatista**

**2.1.3. El cognitivismo**

**2.1.4. La teoría interaccionista**

**2.1.5. El modelo de Krashen**

**2.1.6. La teoría de Stern**

**2.1.7. La visión de Carroll**

**2.1.8. Aportación teórica desde la psicolingüística: el modelo de Juan Mayor Sánchez**

**2.1.8.1. Factores básicos del procesamiento de lenguas extranjeras**

**2.1.8.2. Mecanismos, métodos y estrategias del procesamiento de lenguas extranjeras**

#### **2.2. Conclusiones**

## **Capítulo II: Fundamentos científicos de la adquisición de lenguas extranjeras**

Antes de centrar el foco de nuestra investigación en la problemática de la enseñanza del contenido léxico en el aula de E/LE, nos gustaría dedicar el presente capítulo a la presentación de los diferentes aspectos que abarca el complejo proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras cuyo análisis y estudio ha sido un importante objeto de interés científico para muchos especialistas, tanto lingüistas como representantes de otras áreas del conocimiento: filósofos, psicólogos, sociólogos, antropólogos y pedagogos.

El concepto de la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, en general, se encuentra vinculado a los problemas de la adquisición de la lengua materna y del bilingüismo. El tema mencionado ha sido explotado por distintas disciplinas que han aplicado diferentes principios teóricos y enfoques metodológicos a la hora de procurar dar respuesta argumentada al conjunto de interrogantes que él mismo plantea. Por ello, el fenómeno de la adquisición de la lengua materna (LM) o de una lengua extranjera (LE) se ha convertido en multidisciplinar, ya que en su estudio convergen las aportaciones científicas ofrecidas por la lingüística y, en particular, la aplicada; por la psicología, especialmente por la psicolingüística; por la sociología, sobre todo una de sus ramas, la sociolingüística; incluso las aportaciones de la teoría de la información; de la antropología; de la filosofía y de la didáctica han determinado y configurado la disciplina de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras. En este cuadro multifacético de visiones y opiniones, las diferentes corrientes, a veces en sincronía, a veces por separado, han intentado emitir un modelo que determine los procesos de adquisición, enseñanza y aprendizaje de la primera lengua y de una lengua extranjera.



## **2.1. El proceso de adquisición de una lengua según diferentes teorías y modelos**

Antes de analizar ciertas orientaciones presentadas por las disciplinas mencionadas, expondremos algunas reflexiones sobre la naturaleza de la adquisición de una lengua.

El conocimiento lingüístico abarca distintos aspectos de carácter fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico y pragmático que adquiere cualquier ser humano en condiciones físicas, psicológicas y sociales normales. Todo ello va justificado primero por el hecho indiscutible de la adquisición de la lengua materna. Como señala Marta Baralo:

Podemos reconocer que la adquisición de la lengua materna es un proceso cognitivo universal, inherente a la condición humana. La capacidad del lenguaje, materializada en la adquisición de la LM, es una habilidad compleja y especializada, que se desarrolla de forma espontánea en el niño, sin esfuerzo consciente y sin instrucción formal, y que es cualitativamente igual a todos los individuos.<sup>8</sup>

¿Cómo se consigue el saber lingüístico? ¿Cuál es su naturaleza? ¿Qué funciones del cerebro operan para llevar a cabo dicho saber? A partir de los años setenta del siglo XX, la investigación multidisciplinar, al combinar procedimientos tomados de la lingüística, la psicología, la sociología, la filosofía y la biología, empieza a estudiar el complejo proceso de adquisición y de aprendizaje de la capacidad lingüística.

### **2.1.1. El modelo conductista**

Hasta aquel momento, uno de los enfoques de más relieve ha sido el conductismo. Esta visión teórica relaciona la adquisición con la imitación y el

---

<sup>8</sup> Baralo Ottonello, M. (1999): *La adquisición de español como lengua extranjera*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid, Arco Libros, p. 11

reforzamiento. El modelo conductista interpreta la lengua como un sistema de elementos organizados en niveles. Conociendo dichos elementos y las reglas para combinarlos, se aprende la lengua. Este enfoque pertenece a las corrientes estructuralistas.

El conductismo entiende el aprendizaje como resultado de la formación de hábitos. Todo es cuestión de práctica y repetición. La idea básica del modelo conductista es relacionar la enseñanza y aprendizaje de una lengua con el ensayo y el error en su actividad. Apoyándose en dicho criterio surgió el método audioverbal de la enseñanza de lenguas extranjeras “que ponía todo el énfasis en el aprendizaje de destrezas perceptivo-motoras, en la práctica y en el ejercicio constante y en las tareas de memorización”<sup>9</sup>. En palabras de Marta Baralo (1999:13), aunque la opinión de los conductistas proporciona una idea parcial de lo que ocurre en las primeras etapas de la adquisición de LM o de LE, no puede esclarecer los puntos más abstractos y complejos del conocimiento lingüístico. La adquisición de una lengua, sea materna o extranjera, no es una simple imitación y repetición de sonidos, sílabas, palabras o frases.

### 2.1.2. Chomsky y la teoría innatista

El saber lingüístico del ser humano no se determina por procesos arbitrarios sino es sistemático lo que, a su vez, le permite conocer, entender y hacer uso de las respectivas regularidades a las que se somete la expresión verbal. En oposición del concepto conductista, en 1965 Noam Chomsky publica su libro *Aspects of the Theory of Syntax* que provoca una verdadera revolución en la visión teórica no solo de la lingüística sino también de otras disciplinas, entre ellas la psicología. El aprendizaje de un idioma deja de ser interpretado como un proceso a base de hábitos y de elementos que están relacionados estructuralmente. En el foco del análisis están ya los procesos mentales.

---

<sup>9</sup> Mayor, J. (1994): “Adquisición de una segunda lengua”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, p. 28

El postulado chomskiano explica el saber lingüístico del hombre con su capacidad específica de poseer y manejar las reglas gramaticales y, combinándolas, de producir infinitud de enunciados para comunicarse con los demás. Esta inteligencia lingüística del ser humano es innata. Los niños nacen biológicamente predispuestos para la capacidad lingüística. Ella se da al igual que cualquier otra capacidad biológica: la visión, el oído, etc. La adquisición lingüística “funciona como un verdadero órgano mental, que es propio de la especie humana, que radica en el sistema nervioso central y que, por tanto, es de carácter innato”<sup>10</sup>.

La teoría innatista ha tenido su influencia en el desarrollo de las visiones científicas acerca de la explicación del proceso de adquisición de la LM y la LE. Al mismo tiempo, ha recibido también críticas. Sin embargo, a base de ellas se llega a otras conclusiones que, de su parte, marcan la aparición de nuevas orientaciones científicas. Una de ellas es la tendencia cognitivista que investiga en los problemas lingüísticos de la adquisición y el aprendizaje de la lengua, a veces oponiéndose al propio Chomsky. La visión cognitivista ha dado sus frutos en la interpretación teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

### **2.1.3. El cognitivism**

Para el cognitivism, los principios que caracterizan el lenguaje son los mismos que sirven para explicar la naturaleza de nuestras capacidades de percepción, conceptualización, adquisición de destrezas, razonamiento, resolución de problemas e interpretación de todo tipo de información. Esta idea se opone a la visión de Chomsky de que el lenguaje es un tipo de conocimiento especial que cuenta con sus propios principios de organización, cuyo grado de abstracción, complejidad y arbitrariedad no permiten pensar que puedan surgir de una labor de descubrimiento y construcción paulatina llevada a cabo por el niño que aprende una lengua.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Mayor, J. (1994): “Adquisición de una segunda lengua”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, p. 28

<sup>11</sup> Castañeda, A. (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Método, p. 24

Según el paradigma cognitivista, la capacidad de adquisición del lenguaje no se debe analizar por sí misma como un fenómeno aislado y autónomo, sino en conjunto con otras capacidades inherentes del ser humano. La competencia lingüística no es un fenómeno abstracto sino está en relación con principios básicos de la cognición humana.

El cognitivismo tiene su repercusión en la didáctica de LE postulando que el estudiante que empieza a aprenderla, puesto que posee una organización cognitiva previa de su LM, pone en marcha “las propias estructuras mentales generadas en el proceso de la adquisición de la lengua materna, así como una serie de procesos que configuran el marco de adquisición/aprendizaje.”<sup>12</sup> Según Marta Higuera (2004a), las estructuras mencionadas son de dos tipos: las cognitivas y las afectivas. Las primeras se localizan en la memoria y son la base de los procesos de comprensión y producción lingüística. Son elementos libres que marcan transferencias y cambios. Se dividen en dos clases: los conocimientos del mundo y los conocimientos lingüísticos. Estos últimos determinan las características fonético-fonológicas, morfológicas, sintácticas, léxico-semánticas y paradigmáticas de la lengua.

En resumen, la lingüística cognitiva interpreta el lenguaje como un sistema de símbolos y lo básico consiste en asociar la representación semántica con la representación fonológica. La información que recibe el aprendiente está organizada en redes conceptuales ordenadas en diferentes niveles y dominios. La teoría cognitivista, en general, proclama que el estudio de una lengua debe ser determinado por su función cognitiva y comunicativa. Por ello, la metodología didáctica con respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha de ser fundamentada y orientada hacia su uso. Es necesario estudiar la lengua viva y real.

---

<sup>12</sup> Higuera García, M. (2004a): *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, p. 36

#### **2.1.4. La teoría interaccionista**

Con el transcurrir del tiempo, los especialistas investigadores en el problema de la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras van concluyendo que hay otros factores, aparte de la competencia lingüística humana, que influyen en el proceso mencionado y ellos son de carácter social, pragmático y comunicativo. La dotación biológica, heredada del individuo, no es suficiente para que se efectúe el proceso del aprendizaje. Las premisas de tipo social y ambiental junto con las capacidades innatas del ser humano son la fuerza motriz del desarrollo del lenguaje. A base de la visión señalada surge la teoría interaccionista.

Todas las visiones citadas influyen sobre la interpretación del concepto de la adquisición de LE que se ha dado sobre todo en las últimas dos décadas del siglo pasado. Los modelos propuestos por sus autores toman en consideración los distintos factores de carácter contextual, pragmático, comunicativo y cognitivo que determinan el proceso de aprendizaje de L2 Y LE.

#### **2.1.5. El modelo de Krashen**

Una de las visiones acerca de las características de dicho fenómeno pertenece a Krashen (1982). Él destaca que una lengua extranjera se adquiere informalmente de manera semejante, casi igual que la lengua materna. Hace una diferencia tajante entre la adquisición informal, subconsciente e implícita del lenguaje y el aprendizaje formal, consciente y explícito. La teoría de Krashen marca la supremacía de la comprensión frente a la producción lingüística. El investigador reconoce la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de la extranjera. El modelo citado toma en consideración las aptitudes individuales del alumno en el proceso del estudio. Al aprender una lengua extranjera, el estudiante desarrolla la habilidad de reconocer y corregir sus propios errores basándose en el modelo que escucha y entiende de los nativos. Además de la

propensión y la habilidad, la actitud individual es uno de los factores relevantes en la adquisición.

#### **2.1.6. La teoría de Stern**

Otra de las teorías sobre la adquisición de LE es la de Stern (1983) creada en los años ochenta y considerada el punto de consenso entre las diferentes visiones de los investigadores. Su modelo integrador define el proceso de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como multidimensional y multifactorial que se determina por las características del propio alumno y sus capacidades individuales, por el ambiente social, por el sistema educativo, por el proceso de aprendizaje que incluye diferentes estrategias y operaciones mentales y por las características del resultado de dicho proceso que comprenden las competencias conseguidas por el alumno.

#### **2.1.7. La visión de Carroll**

El modelo de procesamiento de Carroll (1986) destaca la influencia tanto de los procesos cognitivos como del contexto. El científico determina el aprendizaje de un idioma extranjero en dependencia de la información de diferentes tipos que recibe el alumno. Su procesamiento y su uso ayudan a detectar las regularidades lingüísticas de la LE. La teoría de Carroll hace hincapié en el papel que juega el contexto lingüístico y extralingüístico en el procesamiento del *input*. El lingüista opina que, en la mayoría de los casos, es aconsejable que primero se realice cierto dominio del idioma en forma hablada y que luego se inicie la lectura y la forma escrita.

### **2.1.8. Aportación teórica desde la psicolingüística: el modelo de Juan Mayor Sánchez**

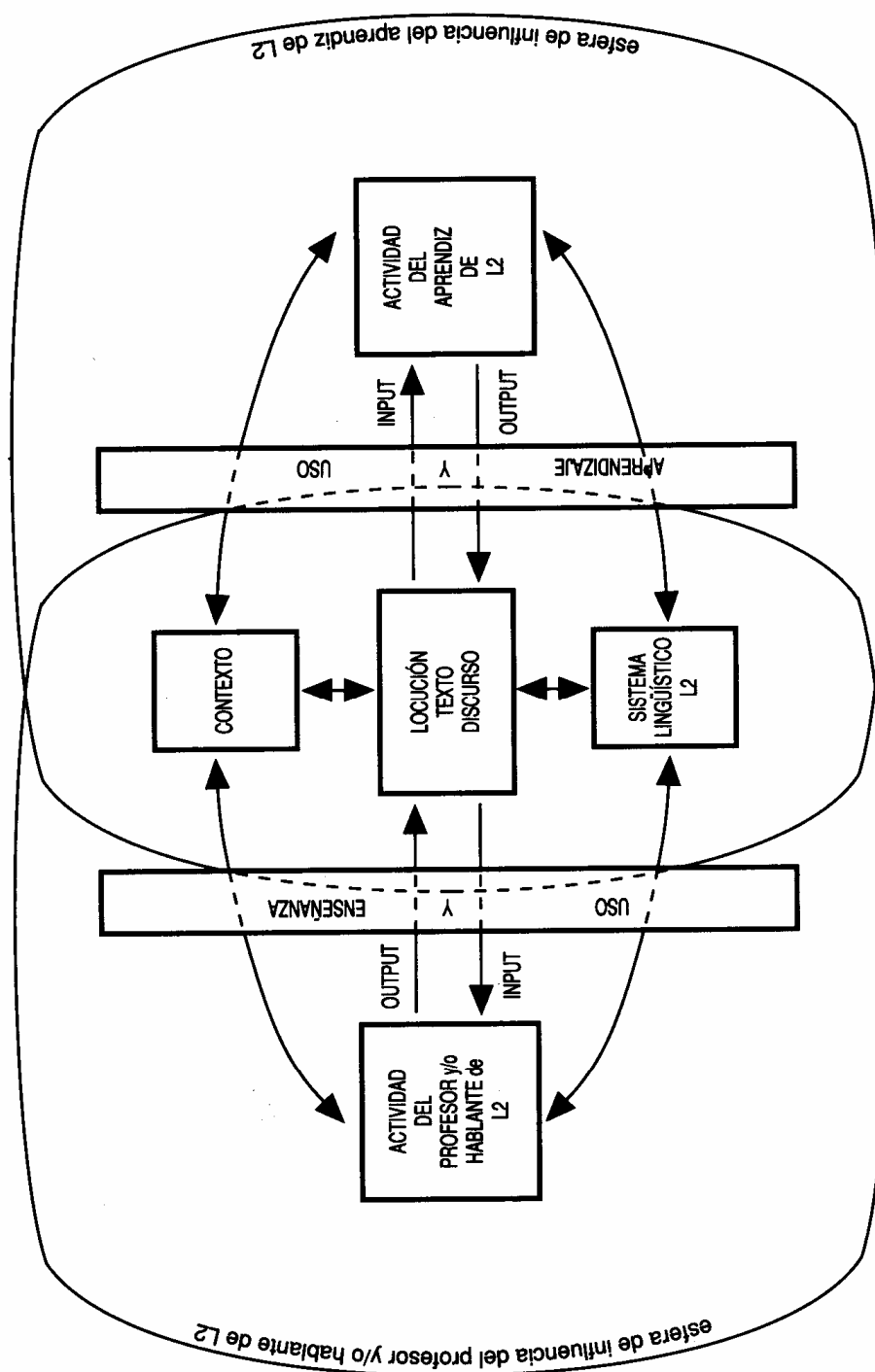
Dentro del espacio español de investigaciones en la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de LE, es digna de ser resaltada la idea teórico-metodológica de Juan Mayor Sánchez. Su modelo de adquisición de LE se fundamenta en la interacción de las actividades lingüística, comunicativa y cognitiva y se determina 1) por la actividad del profesor y/o el hablante de la LE por una parte y, el alumno, por otra; 2) por el sistema lingüístico del idioma extranjero; 3) por el contexto y 4) por el texto o discurso producidos o comprendidos.

El diagrama de la figura 1, propuesto por el lingüista español, representa el modelo de la enseñanza-aprendizaje de L2 o LE.<sup>13</sup> Bien se nota en la figura que el proceso es complejo y depende de una serie de elementos y variables. Los diferentes componentes van analizados por diversas disciplinas científicas. La actividad de los sujetos (el profesor o el hablante de LE y el estudiante) es investigada por la psicología y la psicolingüística; el sistema lingüístico es objeto de análisis de la lingüística; el contexto, de la sociología y la sociolingüística; el texto o el discurso resultan estudiados por las ciencias respectivas como la retórica y la poética. Todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de L2 y LE es objeto de estudio de las ciencias de la educación.

---

<sup>13</sup> Mayor, J. (1994): "Adquisición de una segunda lengua", en J. S. Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, p. 36

Figura 1. Modelo de adquisición de una LE





### **2.1.8.1. Factores básicos del procesamiento de LE**

A) Dentro de los factores mencionados, las variables de los sujetos ocupan un lugar importante determinándose su papel por el que enseña o habla la LE por una parte, y por el que la aprende por otra.

Las variables fundamentales del profesor y/o el hablante consisten en el nivel de sus conocimientos, en el modo de transmitirlos al aprendiz, en la capacidad de adaptarse al ambiente del proceso de formación, en el dominio de las técnicas, las estrategias y los métodos de enseñanza, en ciertas cualidades personales.

Al estudiar los componentes que caracterizan el proceso de aprendizaje realizado por el estudiante, Juan Mayor hace hincapié en la importancia de las estructuras neuroanatómicas y los elementos fisiológicos. Sin embargo, el lingüista señala también la opinión de diferentes autores acerca de la discusión científica sobre “la edad crítica” de aprender una LE y concluye que un idioma extranjero se puede aprender en cualquier edad, por supuesto, tomando en consideración una serie de aspectos positivos o negativos.

Dentro de las variables de la adquisición referida al alumno, hay que subrayar las de carácter personal como por ejemplo, las aptitudes, los factores afectivos, la motivación, el componente cognitivo. Como resume el investigador, “entre las aptitudes destaca la capacidad para la codificación fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para el aprendizaje memorístico (asociativo) y la aptitud para inducir reglas y principios.”<sup>14</sup> Las diferentes operaciones, estrategias y tipos de memoria que son responsables del aprendizaje, forman parte de los procesos cognitivos. Sin embargo, Juan Mayor, apoyándose en la visión de varios investigadores, destaca que la motivación y los factores afectivos son unos de los elementos de más relieve en el proceso mencionado.

B) En lo que se refiere a las variables del sistema lingüístico, hay que subrayar la influencia sobre el proceso de aprendizaje que tiene la distancia lingüística entre los dos

---

<sup>14</sup> Mayor, J. (1994): “Adquisición de una segunda lengua”, en J. S. Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, p. 39

idiomas, el materno y el extranjero. Últimamente se impone la idea de que el fenómeno se limita solo a ciertas distancias y, respectivamente, a ciertas dificultades.

Por otro lado, se toma en consideración el estudio de otro idioma extranjero que, si se da simultáneamente, provoca las transferencias o interferencias entre las dos lenguas, mientras que, si se aprenden las dos sucesivamente, el aprendizaje del primer idioma favorece el del segundo.

C) Las variables del contexto se presentan, en general, en sus dimensiones sociales, lingüísticas y educativas.

El ambiente social se ve determinado por el papel del entorno que rodea al aprendiz, por las interacciones sociales que él efectúa, por la clase social, por el ambiente del hogar, etc.

Dentro de las características lingüísticas, hay que subrayar el papel del grado de inmersión en el contexto lingüístico. Es de suma importancia que el alumno esté en continuo contacto con la lengua extranjera que estudia lo que favorece su mejor aprendizaje.

Los criterios educativos son los métodos didácticos utilizados, el entorno escolar, el tiempo que se dedica al aprendizaje.

D) El papel del texto y del contexto se relaciona con el *input* que recibe el estudiante a la hora de producirse aquellos y con el *output* cuando el alumno va produciéndolos en la medida que va avanzando en sus estudios. La selección adecuada del *input* es un factor decisivo para el mejor aprendizaje.

#### **2.1.8.2. Mecanismos, métodos y estrategias del procesamiento de LE**

Según Juan Mayor, los factores que influyen en la adquisición de la LM operan también en el proceso de aprender una LE. Junto con estos agentes básicos, actúan también factores específicos, más bien de carácter didáctico.

Dentro de los primeros, tenemos que mencionar los propiamente lingüísticos, determinados genéticamente, que funcionan en la interacción con los factores cognitivos y la capacidad sociocomunicativa. A este grupo se refieren también los elementos

relacionados con la experiencia que consiste en el refuerzo, la imitación y la práctica cotidiana de la interacción.

Los factores específicos abarcan los problemas de carácter educativo y didáctico. Uno de los temas más discutidos es el del uso predominante del lenguaje hablado o escrito. La opinión general es utilizar los dos según los objetivos de la enseñanza y del estudiante. En tal caso, es recomendable empezar por el lenguaje hablado. Otro punto de debate es la combinación de la producción y la comprensión del código lingüístico. Sin duda alguna, los dos componentes son fundamentales aunque, últimamente se destaca la prioridad del uso de la producción en las primeras etapas de la enseñanza. Dentro del ámbito instruccional y didáctico, se concede la importancia a un aprendizaje razonablemente graduado. Se destaca también el uso predominante de la propia LE para enseñar lo cual contribuye a conseguir mejores resultados en el proceso de su adquisición. En lo que se refiere a la alternativa entre una enseñanza y un aprendizaje basados en el análisis formal o un proceso centrado en el uso funcional, se insiste en que los dos componentes son necesarios aunque recientemente se opta por la comunicación.

Los especialistas investigadores de la problemática de la adquisición de las lenguas extranjeras destacan la complejidad y la multidimensionalidad como características básicas del procesamiento de una LE. Juan Mayor aplica a dicho proceso las definiciones de serial, modular, interactivo y simultáneo. El fenómeno mencionado se ve determinado por los elementos tanto de carácter lingüístico como cognitivo no lingüístico. Los sistemas lingüístico, cognitivo y social pueden actuar por separado, se pueden encontrar en conexión o funcionar integrados.

Al analizar la adquisición del conocimiento de una lengua, materna o extranjera, en principio, el lingüista español distingue entre **conocimientos declarativos** que se adquieren con la introducción de la nueva información que, en combinación con la ya existente, se procesa en la mente creando conexiones y redes, y **conocimientos procedimentales** que se consiguen a través de la experiencia. Al primer tipo pertenece el aprendizaje del léxico, por ejemplo y, al segundo, la adquisición del sistema fonológico y morfosintáctico.

Otro punto clave de la adquisición de lenguas extranjeras son las estrategias de las que depende la eficacia del proceso. Las que más importancia adquieren son las

estrategias de tipo **consciente (controlada)/inconsciente (automática); heterodirigida (según la instrucción)/autodirigida (autorregulada); específica/ genérica**. En el aprendizaje de LE se toma en consideración también la presencia de las estrategias metacognitivas y metalingüísticas. Ellas juegan un papel considerable puesto que, para aprender una LE es necesario activar a lo máximo el control cognitivo y también conseguir un conocimiento automático al que, en este caso, se llega con mayor dificultad que en la adquisición de la lengua materna. En el aprendizaje de las extranjeras se necesita más análisis y control para evitar las interferencias y eliminar los errores.

## **2.2. Conclusiones**

De acuerdo con las diversas teorías expuestas en el procesamiento de lenguas extranjeras se han producido diferentes modelos y métodos de enseñanza que han incidido, desde diferentes ópticas, en destacar aspectos cualitativos que forman el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los especialistas destacan que no se puede crear un método único que sea de validez general. En cada uno de los sistemas didácticos hay elementos positivos y útiles. En la actualidad, los métodos de enseñanza-aprendizaje intentan abarcar todos los puntos del complejo proceso de la actividad lingüística y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

De todo lo expuesto en el presente capítulo, deducimos que el proceso de adquisición de lenguas extranjeras es multifacético y se desarrolla con las actividades y funciones realizadas por sus protagonistas: los alumnos, por una parte y el profesorado, por otra. De la buena labor de unos y de otros depende el llevarlo a cabo con resultados provechosos y satisfactorios.

La adquisición y el aprendizaje de LE ha sido durante varias décadas el foco de interés investigador, analizado por distintas disciplinas científicas cada una de las cuales ha hecho su aportación al proceso desde diferentes puntos de vista. La lingüística aplicada moderna ha ofrecido una respuesta clara y precisa sobre el tema de la

adquisición de idiomas extranjeros: es un continuum de formación lingüística heterogéneo con la participación de diferentes clases de funciones, actividades, habilidades, conocimientos, etc., en el cual, el trabajo del que aprende y del que enseña se ve influido, además de sus propias cualidades y características, por una serie de factores objetivos de tipo social, ambiental, pragmático y educativo. Sin duda alguna, el proceso de aprender una LE depende de muchas circunstancias, aparte de las sumamente individuales de cada uno de los estudiantes o de sus profesores. Por ello, para obtener resultados óptimos es necesario tomar en consideración toda la clase de elementos que intervienen en el procesamiento de LE.

Nos permitimos exponer nuestra modesta reflexión sobre ciertos factores que influyen en el proceso estudiado, basada en una experiencia en el área de la enseñanza de E/LE desde hace un poco más de una década. Creemos que uno de los requisitos primordiales para conseguir un nivel alto de dominio de una LE, en general, es la sólida motivación del alumno a aprender y del docente a enseñar, por una parte y el ambiente educativo adecuado, por otra.

El primer elemento está vinculado a la máxima consabida que, para la realización de cualquier tipo de actividad se necesita un estímulo que suscita y despierta el interés y provoca la participación enérgica del individuo. En el área de la enseñanza, el alumno está motivado por aprender un idioma extranjero para enriquecer sus conocimientos sobre el mundo y el profesor tiene que encontrar la mejor forma de instruirle manteniendo siempre despierta su ansia por estudiar.

En lo referido al proceso de aprendizaje realizado por **el estudiante**, consideramos de suma importancia algunos factores que pueden retardar o acelerar su ritmo. Sin detenernos en analizar las premisas que mencionan los especialistas investigadores, de carácter genético y neuroanatómico, así como las capacidades biológicas que determinan dicho proceso, nos gustaría hacer hincapié en otra clase de aptitudes que despiertan no menos consideración a la hora de aprender una LE. Apoyados en nuestro trabajo educativo relacionado con la enseñanza de E/LE a alumnos búlgaros, nos ha llamado la atención el hecho de que el deseo de trabajar y formarse en el aula ha sido la fuerza motriz de todo el proceso de aprendizaje que siempre ha llevado a un final exitoso y acertado. Con una labor concienzuda, el estudiante logra superar

incluso dificultades de tipo biológico-anatómico que, a veces, ocasionan problemas durante el estudio. Nuestra experiencia ha demostrado que un alumno de motivación elevada no solo cumple con las tareas y deberes propuestos por los manuales y por su profesor, sino que él mismo busca la manera de enriquecer sus conocimientos con actividades complementarias: lectura de textos, ver películas en original, establecer contactos con hablantes nativos, etc. Es muy importante también su actitud con respecto al autocontrol de los propios conocimientos acumulados que se puede efectuar a través de diferentes actividades.

En el proceso de aprendizaje de E/LE se ponen en marcha los distintos tipos de memoria, estrategias, operaciones, habilidades que son diferentes en cada uno de los estudiantes. Sin embargo, la actitud positiva, el afecto al proceso educativo, el estímulo son el fundamento que ayuda y contribuye a vencer los obstáculos y las dificultades que aparecen en el camino del aprendizaje de E/LE.

Al analizar el trabajo **del docente**, nos gustaría subrayar que lo imprescindible son sus cualidades personales, el afán y la ambición por efectuar perfectamente su tarea y conseguir los mejores resultados.

Cuanto más y mejor preparado esté el profesor, tanto mejor será el producto final de la formación lingüística. No se trata simplemente de poseer unos conocimientos vastos y sólidos sino de tener la capacidad de transmitirlos adecuadamente al alumnado. La competencia académica y la formación pedagógica del profesor constituyen, sin duda alguna, el requisito primordial para iniciar, desarrollar y llevar a cabo el proceso de enseñanza de E/LE. Pero ellas no son un elemento estanco, por lo cual es necesario y obligatorio que los conocimientos se amplíen y enriquezcan. El docente debe seguir constantemente la línea de la autoperfección.

Dentro de sus cualidades personales, hemos de destacar la capacidad de crear un ambiente de instrucción y educación apropiado a los objetivos de la enseñanza. El profesor tiene que atraer la atención del alumnado, entusiasmarle en tomar parte activa en el proceso, estimularle a convertirse en su auténtico protagonista y a no quedarse como oyente pasivo en el proceso de aprendizaje.

Los adelantos de la ciencia y las tecnologías modernas permiten hacer uso de varios métodos de enseñanza como el audio-visual con la ayuda del cual el alumno

escucha muestras de lengua viva y observa en directo fragmentos y episodios de la vida, la cultura y las costumbres del país cuyo idioma estudia. Por otra parte, el docente debe utilizar enfoques y modos de enseñanza según las exigencias modernas del proceso de enseñanza, no limitarse solo a ofrecer el contenido didáctico y las actividades previstas en los manuales, sino a buscar y proponer a sus discípulos tareas y ejercicios de distintos libros y guías didácticas que tratan sobre el tema de la respectiva lección. El profesor ha de recomendar al alumno diferentes lecturas complementarias y el cumplimiento de varios ejercicios adicionales que le puedan servir de perfeccionamiento de sus conocimientos. Al mismo tiempo, él tiene que animar al estudiante a participar en diferentes actividades como concursos, olimpiadas, competencias de carácter lingüístico que comprenden la oportunidad de exponer los conocimientos y las aptitudes sobre el dominio del español.

Para obtener resultados óptimos en el proceso de la formación lingüística del estudiante, el docente debe desarrollar actividades fuera del aula de E/LE: visitas a las bibliotecas especializadas en la enseñanza-aprendizaje de español, por ejemplo, las de la Embajada del Reino de España y de los países hispanoamericanos o, las de la Universidad; llevar a sus alumnos al cine (dentro de la llamada Semana del cine español e hispanoamericano, un evento que se ha convertido en tradición en Bulgaria y se celebra una vez al año); visitas a exposiciones dedicadas al arte español e hispanoamericano, etc.

La otra tarea del profesor consiste en acompañar sus clases con ejemplos y explicaciones sobre la vida del país cuyo idioma es objeto de estudio, sobre su cultura, historia, tradiciones y costumbres. El elemento idiosincrásico es la clave de acercarse al modo de vida de la población nativa, a sus hábitos y mentalidad lo que facilita el aprendizaje de la lengua extranjera.

A continuación, quisiéramos exponer nuestra modesta opinión sobre el otro factor que consideramos importante para el proceso de enseñanza aprendizaje, **el ambiente educativo y social** en el que está sumergido el alumno de E/LE. Los criterios educativos se relacionan con el plan de estudios y los programas de formación lingüística establecidos normalmente por el Ministerio de Educación. Creemos que un plan curricular adecuado a las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE

puede ser aquel que tome en consideración la distribución gradual y paulatina del contenido lingüístico y que prevea un horario de clases apropiado a todos los niveles de enseñanza. En este plan de ideas, nos gustaría señalar el caso de la enseñanza de E/LE en Bulgaria que, en las últimas décadas se realiza en institutos especializados y comprende cinco años académicos que se inician con el llamado grado preparatorio dedicado casi por completo al estudio de la lengua con 648 horas de clase de español anuales. A partir del segundo curso escolar hasta el último, el número de clases de E/LE disminuye considerablemente lo que de inmediato provoca cierta reducción del ritmo del proceso y limita el contacto del alumno con la lengua extranjera. A pesar de que varias disciplinas académicas como la historia, la geografía, la química, la física, etc., se enseñan en español, consideramos que las clases de lengua española podrían ser más para que el material didáctico enseñado durante el curso intensivo del primer grado pueda ser mejor consolidado y ampliado en los cursos posteriores.

Nos gustaría también mencionar otros aspectos del sistema didáctico y educativo que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE. Uno de ellos se refiere a la preferencia por una enseñanza de marcado carácter comunicativo puesto que en general, el objetivo de todo el proceso es el conseguir la competencia comunicativa del alumnado. Por otra parte, la enseñanza de español se tiene que dar en español, es decir podemos considerarlo un requisito importante que hay que introducir incluso en las primeras clases con alumnos principiantes para que ellos se vayan adaptando al nuevo idioma. En cuanto a si dar preferencia a la enseñanza basada en la lengua hablada o en la escrita, opinamos que pueden actuar los dos tipos a la vez. Sin embargo, es posible que las primeras clases se inicien con el hablar y luego se pase al componente escrito.

Al analizar las características ambientales del proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, queremos subrayar que las aulas deben estar adecuadamente preparadas y decoradas para efectuar el proceso de formación. Un ambiente auténtico de enseñanza-aprendizaje de E/LE se tiene que dar en un aula en la que aparecen fotos, pósteres, cuadros, mapas lo cual la convierte en una “imagen de espejo” del respectivo país y sus habitantes.

El plan curricular debe de promover y estimular la convocatoria de varios eventos y actividades, tanto de carácter puramente lingüístico como también cultural e



histórico, todos ellos dirigidos a ampliar las capacidades cognitivas del alumnado y a enriquecer su formación. Las olimpiadas de lengua española a nivel nacional, que tienen lugar en Bulgaria y gozan de una tradición de más de una década, son un buen ejemplo para aplicar lo aprendido en las aulas académicas. Los contactos, cada vez más estrechos, del profesorado búlgaro con la Embajada de España y de los países hispanoamericanos, brindan la oportunidad de poder utilizar sus bibliotecas y fondos educativos para ejercitar un trabajo de formación relacionado con el aprendizaje de español fuera de las clases en el instituto. Todo ello determina el continuo contacto del estudiante con el idioma español y su constante inmersión en el respectivo contexto lingüístico.

En conclusión, al tomar en consideración los factores, los requisitos y los elementos arriba mencionados, junto con todos los componentes y las variables señalados por los científicos especialistas en el tema, llegamos a conocer el complejo y multifacético proceso de adquisición y aprendizaje de LE en general, y de español, en particular, y solo con procurar que todos ellos funcionen en unión y simultaneidad, conseguiremos alcanzar el objetivo final de la enseñanza: el alto nivel de dominio de la lengua meta.

## **Capítulo III:**

### **Bases teóricas y metodológicas del proceso de enseñanza del léxico en la clase de E/LE**

#### **3.1. Los elementos teóricos que determinan la enseñanza-aprendizaje del vocabulario**

##### **3.1.1. La competencia léxico-semántica**

##### **3.1.2. El Enfoque comunicativo y el Enfoque léxico: dos modelos teóricos para la enseñanza del vocabulario**

###### **3.1.2.1. Breve historia de los enfoques metodológicos**

###### **3.1.2.2. El Enfoque comunicativo y el Enfoque léxico: definición, semejanzas y diferencias**

###### **3.1.2.3. El Enfoque léxico: nociones, fundamentos, postulados**

#### **3.2. El tratamiento metodológico sobre el aprendizaje del léxico**

##### **3.2.1. Características generales del componente metodológico**

##### **3.2.2. Algunos ejemplos del planteamiento metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario**

###### **3.2.2.1. La visión de Buzan**

###### **3.2.2.2. El modelo de Krashen y Terrell**

###### **3.2.2.3. La teoría metodológica de Galisson**

###### **3.2.2.4. La aportación de Lewis y el Enfoque léxico**

###### **3.2.2.5. La propuesta didáctica de Marta Higuera**

#### **3.3. El planteamiento metodológico sobre la enseñanza del léxico de José Ramón Gómez Molina**

#### **3.4. En resumen**

### **Capítulo III: Bases teóricas y metodológicas del proceso de enseñanza del léxico en la clase de E/LE**

Las últimas décadas han registrado un enorme interés por la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras y a su parte dedicada a la presentación del vocabulario. Según afirma Humberto López Morales, las investigaciones sobre la presentación y el aprendizaje del léxico “han experimentado una asombrosa floración”<sup>15</sup> orientándose los estudios en analizar tanto los elementos teóricos que caracterizan dicho proceso como sus bases didácticas.

En este capítulo nos detendremos en el estudio y la explicación del marco teórico al que obedece el proceso de enseñanza del vocabulario citando las aportaciones más recientes sobre dicho concepto, aclarando el caudal terminológico que él abarca y que en nuestro trabajo vamos a usar, al mismo tiempo que ofreceremos algunas claves para descifrar la competencia léxico-semántica y las estrategias necesarias que utilizamos para adquirirla.

Antes de pasar a una presentación más a fondo de los fundamentos conceptuales de las teorías lingüísticas vinculadas a los contenidos léxico-semánticos, nos gustaría mencionar ciertos aspectos que guardan relación con la enseñanza y aprendizaje del vocabulario. El cuadro que abarca los elementos de este proceso es abigarrado y las cuestiones que plantea, de diversa índole. Sin embargo, consideramos que se puede ofrecer un comentario básico sobre los rasgos que delimitan la competencia léxica y los puntos principales que influyen sobre la enseñanza y aprendizaje del léxico.

Los tratados lingüísticos referentes a este campo de la ciencia metodológica destacan como primer requisito para el profesor la necesidad de determinar el enfoque

---

<sup>15</sup> López Morales, H. (1993): “En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular”, en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds), *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, p. 9

didáctico que va a seguir a la hora de efectuar su tarea de enseñar vocabulario que, a su vez, es un conjunto de visiones teóricas y sugerencias prácticas. Dentro de los principios teóricos sobresale la concepción del lenguaje y los fundamentos psicológicos sobre la naturaleza del aprendizaje. Los aspectos prácticos suponen la exposición del respectivo programa y el contenido metodológico apoyados en las estrategias y las técnicas que se van a aplicar.

### **3.1. Los elementos teóricos que determinan la enseñanza-aprendizaje del vocabulario**

La parte teórica del problema explotado, como mencionamos en el capítulo anterior, implica la presentación de dos modelos de entender el lenguaje que son la visión cartesiana y la concepción antropológica. La primera lo define como un instrumento, un modo de exteriorizar el pensamiento. A esta idea, basada en la teoría filosófica de Descartes, se une también Chomsky (1989). La otra perspectiva es el modelo antropológico que destaca el papel de la manera de vida, las costumbres, la cultura como puntos esenciales que determinan al lenguaje. Los lingüistas defensores de dicha idea interpretan las palabras que emiten los hablantes como parte inseparable de sus intereses, hábitos y necesidades. Es decir, la concepción del lenguaje está estrechamente ligada a la conducta y a la vida del usuario. El criterio mencionado forma parte de la visión sobre el uso lingüístico que es objeto de estudio de varias disciplinas como la sociolingüística, la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística textual.

Sin embargo, las dos concepciones del lenguaje citadas arriba, pueden ser compatibles porque es bien sabido que el significado se determina por dos componentes: el interno, que es la mente y el externo, representado por el mundo que nos rodea, la sociedad, los acontecimientos transcurridos en el proceso histórico. Por consiguiente, la conclusión general que se impone es la de interpretar la lengua como manifestación de la manera de vida de la sociedad que se sirve de ella. Por eso, el estudiante de una LE siempre está sumergido en los modelos culturales de la comunidad

cuyo idioma se esfuerza por aprender. Lo expuesto justifica una de las ideas principales sobre el lenguaje lanzada por la ciencia lingüística y, sobre todo, por una de sus disciplinas recientes, la lingüística cognitiva. Según sus postulados fundamentales, que analizamos en el capítulo II del presente trabajo, el lenguaje es uno de los tres segmentos esenciales que forman la experiencia humana junto con la mente y el mundo. Los cimientos básicos de la lingüística cognitiva radican en la interpretación del estudio del lenguaje como parte inseparable de su función cognitiva y comunicativa; en la aplicación de un enfoque metodológico apoyado en su uso; en la idea de que la categorización es un proceso de organización del pensamiento que se efectúa en la mente; en el concepto de que la función primordial del lenguaje es significar, lo que implica la unión entre lo gramatical y lo léxico-semántico. Teniendo en cuenta todos los principios señalados, hemos de subrayar que el léxico y la gramática se comprenden como un conjunto de elementos relacionados entre sí puesto que la forma no puede existir separada de su significado y su función. Lo analizado hasta aquí determina la necesidad de que la enseñanza-aprendizaje del léxico tiene que asumir actividades que abarcan la estructura de las palabras (lexicogénesis), las relaciones paradigmáticas (sinonimia, antonimia, jerarquización), las relaciones sintagmáticas (unidades fraseológicas, etc.), el rasgo discursivo de lo comunicado.

### **3.1.1. La competencia léxico-semántica**

Siguiendo las características de la visión teórica del problema del enfoque didáctico, analizaremos a continuación los aspectos psicológicos que explican la naturaleza del aprendizaje lingüístico. Aplicados ellos a la enseñanza-aprendizaje del componente léxico, lo esencial que nos toca determinar es el concepto de la competencia léxico-semántica. Según el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002: 108), la competencia léxica se relaciona con el conocimiento del caudal léxico de un idioma y la capacidad del hablante nativo y no nativo de emplearlo. A su vez, la competencia semántica (2002: 112) corresponde a la conciencia y el control que ejerce el alumno sobre la organización del significado de los elementos léxicos. Por otra parte,

para definir la competencia léxico-semántica tenemos que analizar los elementos que la componen. Los postulados del Consejo de Europa referidos a la enseñanza de lenguas extranjeras, determinan la competencia léxica como un conjunto de unidades léxicas y gramaticales mientras la competencia semántica abarca el problema del significado de las distintas unidades léxicas tanto a nivel del contexto general como en las relaciones semánticas que guardan ellas entre sí.

Los elementos gramaticales que forman parte de la competencia léxica, son, en realidad, un vocabulario cerrado por presentar un caudal léxico más limitado. Al grupo mencionado pertenecen los artículos, todas las clases de pronombres, los adverbios interrogativos, las preposiciones, las conjunciones, los verbos auxiliares. A pesar de que algunos autores opinan que el señalado grupo de palabras debe ser presentado dentro del contenido gramatical, otros, entre ellos, Gómez Molina, destacan que “el tratamiento de esta clase de palabras puede desarrollarse tanto en actividades léxicas como gramaticales”<sup>16</sup>.

En cuanto al otro componente de la competencia léxico-semántica, el elemento léxico, McCarthy (1999: 237)) distingue entre dos grandes grupos de unidades léxicas. Por una parte está el *vocabulario abierto* constituido por sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios y los *conjuntos léxicos cerrados* como por ejemplo, las palabras referidas a las medidas, a los días de la semana o a los meses del año, etc. El otro bloque, según la taxonomía establecida por el autor, se forma por las *expresiones hechas* que se interpretan y utilizan como un todo. Dentro de esta clase de unidades léxicas se encuentran varios subgrupos:

- fórmulas de interacción social y fórmulas rutinarias;
- unidades fraseológicas: colocaciones, locuciones idiomáticas, paremias;
- otras expresiones idiomáticas como clichés, comparaciones fijadas, muletillas;
- estructuras fijas que inician la frase;
- otras combinaciones léxicas.

Sin embargo, hay que subrayar que existen distintas definiciones de las mencionadas combinaciones de palabras por lo cual se establecen diferentes clasificaciones de estas

---

<sup>16</sup> Gómez Molina, J. R. (2004c): “Los contenidos léxico-semánticos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gragallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, p. 790

unidades léxicas. Las investigaciones más importantes sobre el asunto pertenecen a G. Corpas Pastor (1996), A. Zuluaga (1980), M. Higuera (1996, 2004a), K. Koike (2001) y M. Lewis (2000).

Bien se nota que el caudal léxico presenta un gran repertorio de elementos que desde el punto de vista de la enseñanza ha de ser presentado siguiendo una planificación y distribución según diferentes criterios establecidos como áreas temáticas, contextos y ambientes de uso, los intereses de los alumnos, su edad, etc. El profesor tiene que tomar en consideración también el concepto de conocimientos activos y pasivos que caracterizan el proceso de aprendizaje del léxico, es decir, el léxico del que el alumno hace uso con naturalidad y espontaneidad frente a un vocabulario a que acude en determinados momentos para interpretar cierta información importante que se haya presentado. Por otra parte, es importante tener en cuenta el factor del léxico básico y el léxico frecuente que abarcan las palabras más usadas, aquellas que se distinguen por su alto nivel de estabilidad y rentabilidad y pertenecen al vocabulario activo. Otro criterio que se debe tomar en consideración en el proceso de planificar y elaborar el contenido léxico para las clases de E/LE, es la disponibilidad, referida al léxico que acude inmediatamente a la memoria del estudiante siempre que se da la necesidad de actuar en un contexto lingüístico determinado.

La competencia léxico-semántica forma parte de la competencia lingüística y también de las competencias pragmática y sociolingüística que, como sabemos muy bien, junto con la competencia estratégica, son los componentes que definen la competencia comunicativa. La razón por la cual la competencia léxico-semántica está estrechamente integrada en todos los tipos de competencia recién mencionados, está claramente explicada por María Isabel Santamaría Pérez que opina lo siguiente:

La actividad que realiza el alumno en la clase de E/LE no debe limitarse a acumular unidades léxicas, sino a señalar los distintos significados de cada una de ellas, a usarlas en diferentes registros, crear relaciones asociativas entre ellas, emplearlas en las combinaciones más frecuentes, etc.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Santamaría Pérez, M<sup>a</sup>. I. (2006): *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Universidad de Alicante, p. 13

Dicho en otras palabras, la competencia léxico-semántica se determina por el conocimiento de la estructura formal de las palabras, del respectivo significado de estas y de su uso, correcto y apropiado, en el lenguaje. Todo ello, implica la respuesta de muchas preguntas relacionadas con el aprendizaje del contenido léxico, entre ellas, qué significa tener conocimientos sobre una unidad léxica, cómo se adquiere dicho conocimiento, de qué manera se almacenan las palabras en el depósito léxico, cómo se recuperan y cómo se lucha contra su olvido.

Conocer, saber, almacenar y hacer uso de una palabra marca un largo y complejo proceso que se efectúa de forma paulatina y gradual. En opinión de varios autores, el llegar a conocer y utilizar una unidad léxica de un idioma extranjero no equivale a una acumulación simple y mecánica de palabras o llenar y ampliar un listado descontextualizado de voces. Es un proceso provocado por la motivación y la necesidad por parte del alumno de aprender el elemento léxico correspondiente para poder emplearlo en situaciones comunicativas concretas. Conociendo la unidad léxica en sus diversos aspectos significa también efectuar una tarea cognitiva puesto que implica el conocimiento del mundo.

La característica de la competencia léxico-semántica conlleva una serie de explicaciones tanto sobre los conceptos lingüísticos que guardan relación con ella, así como sobre diferentes fenómenos metodológicos que determinan el proceso de la enseñanza. Dar respuesta a los respectivos interrogantes será objetivo primordial de los párrafos y apartados dados a continuación. Al mismo tiempo, dedicaremos atención especial a las características prácticas de la enseñanza del vocabulario analizando el planteamiento metodológico referente.



### **3.1.2. El Enfoque comunicativo y el Enfoque léxico: dos modelos teóricos para la enseñanza del vocabulario**

#### **3.1.2.1 Breve historia de los enfoques metodológicos**

La historia de la Lingüística Aplicada muestra la presencia de diferentes metodologías para la enseñanza de E/LE y, respectivamente, del componente léxico.

El método tradicional o de gramática y traducción que surge en el siglo XIX, proclama la memorización de listados de palabras descontextualizadas, ordenadas en familias léxicas. Se aplica la traducción directa e inversa de las frases y los enunciados. La presentación de la palabra se da a través de las explicaciones del contenido gramatical.

Posteriormente, los métodos de base estructural postulan, por una parte, una enseñanza del léxico agrupado por temas cuya presentación se apoya también en imágenes ilustrativas y, por otra, un aprendizaje del vocabulario mediante ejercicios de repetición, expansión o reducción y transferencia de modelos de estructuras léxicas. El método estructuralista determina el estudio de un léxico esencial siguiendo el elemento de frecuencia pero, al mismo tiempo, teniendo en cuenta la complejidad gramatical.

Los fines de los años setenta marcan el inicio de una nueva etapa en el desarrollo de la teoría y la práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE cuyo concepto se apoya en un enfoque didáctico orientado a las funciones lingüísticas y la presentación de contenidos tanto léxicos como gramaticales que llevarán a cabo dichas funciones. De tal forma, el llamado planteamiento nocional-funcional, a base de su componente teórico que determina la lengua como un sistema que conduce a las situaciones comunicativas, sirve de un elemento didáctico de transición entre las metodologías de enseñanza anteriores y la aparición del enfoque comunicativo.

El tratamiento del léxico en las clases de E/LE deja de ser la parte secundaria del proceso educativo y llega a ocupar el mismo puesto en importancia que la presentación de los contenidos gramaticales. El método comunicativo produce un “boom” didáctico a la hora de motivar los componentes teórico-prácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras en general.

El enfoque comunicativo pone de relevancia el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación, de manera que son las funciones lingüísticas el eje vertebrador del aprendizaje; asimismo, introduce el concepto de competencia comunicativa al ámbito de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que supone una sensible ampliación de los objetivos del aprendizaje; el uso adecuado de la lengua exige conocimientos socio-culturales, discursivos y estratégicos, además de los propiamente lingüísticos y funcionales.<sup>18</sup>

En conclusión, los principios teórico-metodológicos del enfoque comunicativo determinan la importancia de dominar y poder usar la lengua “de forma correcta en cada contexto comunicativo”<sup>19</sup> por lo cual encuentra su extensa y considerable aplicación en la elaboración y en el empleo de los materiales didácticos de enseñanza de E/LE aunque en las últimas décadas se registran modificaciones, ampliaciones o diferentes niveles de adaptación de sus postulados en el proceso educativo. Así, han surgido varias orientaciones metodológicas a partir de los principios generales del enfoque comunicativo: enfoque comunicativo moderado, enfoque por tareas y, en particular, el enfoque léxico que guarda estrecha relación con la enseñanza del vocabulario. Todo ello define la orientación del análisis de investigación que va a sostener y seguir el presente estudio.

#### **3.1.2.2. El Enfoque comunicativo y el Enfoque léxico: definición, semejanzas y diferencias**

El foco de nuestra exposición teórica asume los postulados defendidos por el Enfoque comunicativo y el Enfoque léxico.

Los principios del Enfoque comunicativo, cuyos primeros frutos se dan en los años setenta del siglo pasado, se basan en las aportaciones de diversas disciplinas como la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Pragmática y la Etnografía del Habla. Dicha orientación metodológica, aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras en general, centra su interés en el concepto de que la lengua es un medio para conseguir la comunicación, es decir la usamos para transmitir significados. Como ya hemos

---

<sup>18</sup> Santos Gargallo, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros, p. 69

<sup>19</sup> Santamaría Pérez, M<sup>a</sup>. I. (2006): *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Universidad de Alicante, p. 24

señalado, el objetivo primordial del Enfoque comunicativo es la adquisición por parte del alumno extranjero de una serie de habilidades de carácter lingüístico, discursivo, sociocultural y estratégico que le permitan, a su vez, desenvolverse correcta y adecuadamente en un ambiente comunicativo concreto. En resumidas cuentas, la clave del citado planteamiento teórico es conseguir la competencia comunicativa. Todo ello, concretado en la enseñanza del vocabulario, introduce la idea de que la finalidad del proceso de aprendizaje del componente léxico no es, en palabras de Marta Higuera, “un fin en sí mismo, sino que está supeditado a la mejora de la competencia comunicativa del alumno.”<sup>20</sup> Al explicar el proceso de enseñar vocabulario desde la perspectiva del Enfoque comunicativo, la autora declara que la presentación del componente léxico tiene que obedecer a los principios y requisitos siguientes: atender siempre a los intereses y las necesidades del alumnado; aplicar la enseñanza explícita de estrategias para la comprensión, la utilización y la memorización del vocabulario; dar prioridad a la enseñanza contextualizada del léxico sin rechazar la descontextualizada que se puede practicar en determinados momentos, por ejemplo en el nivel umbral o estudiando un vocabulario de fines especiales; ejercitar las cuatro destrezas lingüísticas; representar los distintos estilos de aprendizaje; introducir los contenidos léxicos en combinación con otros contenidos que forman parte de la competencia comunicativa.

El tratamiento del vocabulario, según el mencionado método didáctico, no se somete a la presentación de las estructuras gramaticales sino a criterios propios característicos del contenido léxico como utilidad, rentabilidad, frecuencia y necesidad. El componente léxico se explica contextualizado y a base de la visualización y la audición. Los materiales didácticos ofrecen auténticas muestras de lengua viva extraídas de los periódicos, revistas, anuncios, etc. El vocabulario, organizado en áreas temáticas y presentado en campos nocio-funcionales, “refleja la lengua en uso”<sup>21</sup>.

El Enfoque léxico proporciona conceptos novedosos para la enseñanza-aprendizaje del caudal léxico y provoca cambios en la metodología con el fin de

---

<sup>20</sup> Higuera, M. (2004b): “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, en J. Sánchez Lobato et al., *Carabela No.56, La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, p. 6

<sup>21</sup> Santamaría Pérez, M<sup>a</sup>. I. (2006): *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Universidad de Alicante, p. 25

conseguir mejorar la competencia léxico-semántica del estudiante. La aportación más considerable de la teoría mencionada se refiere al balance, al equilibrio que presenta entre dos posturas extremas sobre el modo de enseñar el léxico, defendidas por el Método tradicional de gramática y traducción y el Enfoque comunicativo, respectivamente. La primera orientación metodológica postula una enseñanza de vocabulario explícita, una memorización de listados de palabras descontextualizadas, organizadas en familias léxicas, mientras que el segundo planteamiento teórico considera la presentación del componente léxico como un proceso incidental, apoya la idea de que la enseñanza del vocabulario se debe efectuar prioritariamente a base del contexto. A su vez, el Enfoque léxico unifica las dos concepciones metodológicas y “defiende que los profesores debemos estar atentos a los dos tipos de aprendizaje y programar nuestros cursos de tal forma que haya oportunidades tanto para el aprendizaje directo como para el indirecto”.<sup>22</sup> La diferencia fundamental entre los dos tipos de enseñanza del léxico consiste en la capacidad del vocabulario aprendido y el tiempo que se ha usado para efectuar el propio proceso de enseñanza. El método directo de enseñar léxico garantiza el aprendizaje de la información ofrecida al estudiante, la cual es el foco de interés didáctico, pero se relaciona con un gasto de tiempo mucho mayor que el que necesitamos para realizar la presentación de los vocablos aplicando el procedimiento de la enseñanza no intencionada. Esta última se pone en marcha en casos de presentar el vocabulario con objetivos comunicativos pero, por ser en general, un aprendizaje gradual y no tan sistemático este va más lento desde el punto de vista de la cantidad de vocabulario acumulado. Por otra parte, lo inconveniente de la enseñanza explícita es que, al llevar a la práctica sus principios, no se pueden aprender todas las palabras que necesita conocer el alumno para hablar la lengua meta. En opinión de Nation (1990: 19), es preferible practicar la enseñanza indirecta para los vocablos de baja frecuencia y que el método explícito de aprendizaje se aplique para el estudio de las palabras más frecuentes. En cuanto a este último, se dan sugerencias para la enseñanza más rentable y provechosa, entre las cuales citaremos las que propone Sökmen:

---

<sup>22</sup> Higuera, M. (2004b): “Claves prácticas para la enseñanza del léxico” en J. Sánchez Lobato et al., *Carabela No. 56, La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, p.7

- build a large sight vocabulary
- integrate new words with the old
- provide a number of encounters with words
- promote a deep level of processing
- facilitate imaging and concreteness
- use a variety of techniques
- encourage independent learner strategies.<sup>23</sup>

### 3.1.2.3. El Enfoque léxico: nociones, fundamentos, postulados

Una de las ideas importantes del Enfoque léxico es que el alumnado aprenda a percibir y determinar las llamadas **unidades léxicas complejas** de las que se compone el lenguaje. El centro del análisis léxico no debe ser la palabra sino la mencionada unidad léxica. El término palabra se debe interpretar según la definición comúnmente divulgada que la determina como el elemento que en la lengua escrita se da entre dos espacios en blanco y, en la hablada, entre dos pausas. Al mismo tiempo, en el lenguaje aparecen y además, muy a menudo, combinaciones lingüísticas que están por encima de la palabra que forman un todo y no se pueden separar, por ejemplo: *mercado negro*; *de improviso*; *ahí le duele*. Elementos léxicos como los mencionados, existen en cualquier idioma, su uso es muy frecuente, por lo cual se convierten en una parte muy importante de la enseñanza del léxico. Todo lo expuesto determina la razón de adoptar el término de *unidad léxica* frente al término de *palabra* como fundamental en la enseñanza del vocabulario.

#### A) LA UNIDAD LÉXICA

El concepto de la unidad léxica es básico para el Enfoque léxico. Según Gómez Molina, **la unidad léxica** (*lexical item*) es “la unidad de significado en el lexicón mental, que sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras (*cabeza, paraguas, dinero negro, a la chita callando, tomar el pelo, no hay más cera de la que arde, etc.*)”.<sup>24</sup> Dentro de las unidades léxicas

---

<sup>23</sup> Sökmen, A. (1997): “Current trends in teaching second language vocabulary “, in N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 239

<sup>24</sup> Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid , SGEL, p. 497

constituidas de una palabra, simple o compuesta, el autor cita a *coche, agridulce, camposanto*<sup>25</sup>, mientras que los ejemplos que se relacionan con las pluriverbales son: *buenos días, encantado de conocerte, llover torrencialmente, odio mortal, hora punta, pedir la mano, por la boca muere el pez*.<sup>26</sup>

El concepto se introduce por Michael Lewis (1993, 1997, 2000), uno de los fundadores del Enfoque léxico quien postula que el término **unidad léxica** es mucho más amplio y abarca diferentes aspectos a los que se somete la enseñanza del vocabulario. Esta última se hace mucho más eficaz si se ofrece al estudiante un componente léxico presentado en alguna construcción de la que él forme parte puesto que se considera que “en la memoria no se almacenan palabras aisladas, sino unidades de significado más amplias. Esta es una estrategia que ayudará después al aprendiente a recuperar más fácilmente las unidades necesarias en una situación concreta.”<sup>27</sup> Los lingüistas afirman que este tipo de información sobre el caudal léxico de una lengua se produce horizontalmente y no tiene que darse solo en los niveles avanzados y superiores de enseñanza. Ellos aconsejan que se introduzca desde el nivel inicial. El alumno se acostumbra a combinar unas entradas con otras que, a su vez, le proporciona estrategias “para deducir significados si aparecen unidades desconocidas en alguna de estas posiciones.”<sup>28</sup> Hay que tener siempre presente que en el lexicón se almacenan redes de significados entre las palabras debido a lo cual se considera imprescindible conocer y aprender las combinaciones de las palabras a nivel sintagmático. Por eso, el Enfoque léxico predica que la enseñanza del vocabulario ha de girar en torno a la tarea de introducir la palabra en lugares adecuados en vez de aislarla y analizarla por sí misma.

Para ejemplificar las explicaciones mencionadas proponemos la siguiente presentación de la palabra *piedra*. En el caso de la enseñanza de español a alumnos búlgaros, el Método tradicional optaría por hacer una simple equivalencia entre los dos vocablos en la L1 y la LE apoyándose en la traducción: *piedra* = *камък* (*kámak*). Los

---

<sup>25</sup> Gómez Molina, J. R. (2004b): “Las unidades léxicas en español”, en J. Sánchez Lobato et al., *Carabela No. 56, La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, p.29

<sup>26</sup> *Ibidem*

<sup>27</sup> Higuera, M. (1996): “Aprender y enseñar léxico”, en N. Sans y L. Miquel (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera, E/LE, Cuadernos del tiempo libre*, Colección Expolingua, Madrid, p. 113

<sup>28</sup> *Ibidem*

lingüistas defensores del Enfoque léxico escogerían otro camino. Ellos preferirían mostrar varias construcciones que incluyeran dicha unidad:

1. El sendero que conducía a la iglesia estaba cubierto de **piedras planas**.
2. Me encantan las **piedras preciosas**.

En fin, los postulados básicos de dicha teoría lingüística relacionada con la enseñanza del léxico resaltan la opinión fundamental de que el aprendizaje de una lengua consiste en saber segmentar el componente léxico en unidades significativas. La idea es que, en cuanto el estudiante se encuentre con un segmento léxico, lo pueda analizar y aprender su significado igual que el significado de cada palabra que lo constituye haciendo funcionar para ello el análisis sintáctico.

Todo lo expuesto determina el valor que asume el concepto de la segmentación del léxico en unidades complejas para su comprensión, aprendizaje y utilización. Dicho proceso de estructuración y almacenamiento se hace todavía más importante si se trata del aprendizaje de las llamadas **unidades léxicas pluriverbales** a cuyo estudio detallado se han dedicado muchos filólogos especialistas. Son aquellas que están formadas a base de más de una palabra de tipo: *de acuerdo, hasta la próxima, parece mentira, tomar una decisión, error garrafal, fin de semana, matar dos pájaros de un tiro, de uvas a peras*, etc. Sobre su clasificación, interpretación y presentación metodológica se han escrito muchos libros, artículos y monografías. Entre los autores que han tratado dicho problema se encuentran Corpas Pastor (1996), Ruiz Gurillo (1994, 1997, 2002), Penadés Martínez (1999, 2004), M. Higuera (1996, 2004a), Luque Durán (1994, 1998), Pamies Bertrán (1994, 1998), Yáñez Tortosa y Beltrán (1996), P. Yagüe (2003), Pisot García (2003), Gómez Molina (2000, 2004b), A. Zuluaga (1980), K. Koike (2001) y Wotjak (1998). No todos los autores citados piensan lo mismo a la hora de determinar las diferentes clases de unidades léxicas pluriverbales. De entre las distintas clasificaciones de las unidades fraseológicas existentes, la que más se ha usado de modelo de análisis pertenece a Gloria Corpas Pastor (1996). Basándonos en su criterio, tendremos en cuenta la siguiente división: las unidades léxicas pluriverbales que pueden

ser sustituidas por una oración o un enunciado frente a las que no forman una unidad de este tipo.

Dentro de las primeras distinguimos dos variedades: **las paremias** y **las fórmulas rutinarias**. Las primeras, a su vez, se dividen en:

- **refranes**: *el que mucho abarca, poco aprieta*;
- **sentencias**: *más vale morir de pie que vivir de rodillas*;
- **proverbios**: *no está hecha la miel para la boca del asno*;
- **citas**: *el hombre es un lobo para el hombre*;
- **enunciados de valor específico**: *contigo, pan y cebolla*.

Las fórmulas rutinarias se parecen a las paremias por constituir una oración pero su uso se relaciona con la interacción social. Ellas se dan en situaciones rutinarias: *de eso nada, monada; ¿qué te cuentas?*, etc. Las paremias y las fórmulas rutinarias forman el grupo de los enunciados fraseológicos, término que usa Corpas Pastor según el criterio establecido por Alberto Zuluaga. Lo que une a estas dos clases de unidades pluriverbales es su característica de enunciados completos que constituyen actos de habla y que dependen (las fórmulas rutinarias) o no (las paremias) de situaciones específicas. Si las paremias poseen autonomía textual, el uso de las fórmulas rutinarias se somete a circunstancias comunicativas concretas. Las paremias se determinan por una carga expresiva y son parte de un fenómeno más bien sociocultural mientras que, las fórmulas rutinarias dependen de un contexto determinado, usadas en actos comunicativos cotidianos.

Dentro del grupo de las unidades léxicas pluriverbales que no presentan una oración o un enunciado completo distinguimos las:

- **colocaciones**: *conciliar el sueño*;
- **locuciones**: *sano y salvo*.

La diferencia básica entre estos dos tipos de unidades fraseológicas consiste en que si las colocaciones son combinaciones de carácter transparente y su significado lo determina la suma de los significados de los elementos que las componen, el sentido de las locuciones no es igual a la suma de los significados de sus elementos constituyentes. Al tener en consideración lo expuesto, el aprendizaje de las colocaciones por parte de los estudiantes extranjeros ocasiona menos problemas que la presentación y el estudio



de las locuciones, por ser las primeras, combinaciones sintagmáticas de contenido semántico claro y, las segundas, de carácter opaco. Sin embargo, las dos clases de unidades pluriverbales gozan de un uso habitual y frecuente por los hablantes nativos del español, forman una parte considerable de la riqueza léxica y su estudio en las clases de E/LE debe ocupar su “lugar”.

En lo que se refiere a la enseñanza de las unidades léxicas arriba mencionadas, hemos de subrayar que su presentación es sumamente importante no solo por formar ellas una parte fundamental del componente léxico del español, sino porque su conocimiento se asocia con los aspectos culturales de la lengua, por una parte, y con la organización del discurso y los usos sociales del idioma, por otra. Al discutir el problema de los niveles de enseñanza a los que corresponde la presentación de los diferentes tipos de unidades fraseológicas, Inmaculada Penadés Martínez declara que

existe unanimidad entre los estudiosos en señalar que las unidades fraseológicas deben presentarse a partir de un nivel intermedio de enseñanza, dejando el elemental para unidades lingüísticas que carezcan de idiomatización y fijación formal, características en buena parte responsables de las dificultades que entraña la comprensión y uso de los fraseologismos.<sup>29</sup>

#### B) EL LEXICÓN – “EL ALMACÉN INTELIGENTE DE UNIDADES LÉXICAS”<sup>30</sup>

La noción de **lexicón** es otro de los aspectos fundamentales del Enfoque léxico que tiene relación con la metodología para el proceso de enseñanza del componente léxico en español. El lexicón mental es un conjunto de unidades léxicas. Según varios autores, este guarda un vínculo estrecho con el concepto de competencia léxica cuya definición hemos determinado más arriba. Luque Durán (1998: 124-125) explica el lexicón como una realidad mental que refleja el mundo que nos rodea y está formada de dos componentes: *unidades*, que son elementos únicos de la realidad y *redes* que presentan las relaciones que se establecen entre las diferentes unidades y que son de

---

<sup>29</sup> Penadés Martínez, I. (2004): “La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE”, en J. Sánchez Lobato et al., *Carabela No. 56, La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, p. 53

<sup>30</sup> Higuera, M. (2004b): “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, en J. Sánchez Lobato et al., *Carabela No. 56, La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, p. 13

oposición, de sustitución, de semejanza, de coordinación. Para Lahuerta y Pujol “a la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se le ha llamado *competencia léxica*, y al “lugar” donde reside el conocimiento de esta competencia se le denomina el *lexicón mental*.”<sup>31</sup> Otros lingüistas, entre ellos Katamba (1994: 98, 265), caracterizan el lexicón mental como un grupo de unidades léxicas que el hablante conoce y usa en sus mensajes y expresiones orales o escritos, es una especie de diccionario almacenado en su mente. En su artículo sobre la construcción del lexicón en E/LE, Marta Baralo propone la siguiente definición de este concepto lingüístico: “el lexicón mental no es más que un almacén de palabras, aprendidas y disponibles para que el hablante las use según sus necesidades.”<sup>32</sup> Al mismo tiempo, la autora advierte que la acumulación de los vocablos en el depósito mencionado es un proceso que no tiene nada que ver ni con el de aprender, memorizar, conservar y establecer nexos entre las palabras, ni con la capacidad de los usuarios de formar unidades léxicas nuevas o de entender el significado de otras que leen o escuchan por primera vez. Lo fundamental del aprendizaje de una lengua, sea materna, sea extranjera, es la capacidad de registrar, de reconocer las palabras y percibirlas en la lengua hablada.

La tarea de reconocer los fonemas y las palabras extremadamente complejas, se lleva a cabo de forma inconsciente, aunque todavía no se han podido determinar las propiedades invariantes de los fonemas. Posiblemente esa variedad de reconocer, categorizar y articular fonemas, es decir, clases de sonidos de valor funcional y distintivo solo se puede explicar por el hecho de que el ser humano posee una dotación genética especificada para el lenguaje.<sup>33</sup>

Las unidades léxicas, agrupadas y guardadas en el depósito léxico, presentan dos características inmanentes: la formal y la semántica que son el requisito obligatorio para el funcionamiento de las palabras en el acto comunicativo. La construcción y la organización del lexicón admite proceder o bien del significado a la forma cuando se codifica al hablar o al escribir, o bien, de la forma al significado cuando se interpreta al escuchar o al leer.

---

<sup>31</sup> Lahuerta, J. y Pujol, M. (1996): “El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario”, en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, p. 121

<sup>32</sup> Baralo Ottonello, M. (2001): “La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa”, en M<sup>a</sup>. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros, Actas del XI Internacional de ASELE*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, p. 165

<sup>33</sup> *Ibidem*

Todos los especialistas que han investigado en la problemática de la competencia léxica relacionan el concepto del lexicón con el mecanismo de organización de la información que el cerebro del hablante registra de la realidad. En el lenguaje científico el proceso mencionado se denomina categorización y comprende los conceptos mentales que conservamos en el cerebro. Según los lingüistas, se dan tres niveles de categorización: el nivel superordinado (*planta*); el básico (*árbol*); el subordinado (*sauce*). Es opinión común que el nivel básico es el que predomina, es “el más rico y eficiente de los tres.”<sup>34</sup> Su dominio y superioridad se explican con el hecho de que los elementos que le pertenecen se relacionan con las primeras palabras que captan y usan los niños. Por otra parte, en él caben las palabras de mayor frecuencia. Dichos elementos se perciben de una manera mucho más rápida porque corresponden a imágenes simples, globales. Desde el punto de vista de la organización del conocimiento, los componentes de este nivel distribuyen más información y, con un esfuerzo cognitivo mínimo, se adquiere una gran cantidad de información. El proceso de aprender una lengua extranjera se somete a la facultad de guardar y ordenar los vocablos con toda la información sobre ellos. Los especialistas en esta área de la lingüística opinan que el almacenamiento y la organización del contenido léxico se realizan según principios comúnmente establecidos para todos los estudiantes, que son innatos en el ser humano.

La opinión general de los lingüistas investigadores del tema demuestra que el lexicón mental presenta una organización muy elevada pero es muy difícil “descubrir el mapa detallado de dicho almacenamiento”.<sup>35</sup> El concepto teórico de la red introducido por Aitchison, que ya hemos mencionado más arriba, define el lexicón como un complejo compuesto de unidades léxicas que se conectan unas con otras. Según Gómez Molina, estas conexiones de la red se crean a base de hábitos, por ejemplo *luz/lámpara*, *ordenador/monitor*, *primavera/flor*. Como destacamos anteriormente, los hablantes suelen establecer diferentes tipos de relaciones entre los elementos de información cognitiva que reciben de la realidad, entre los cuales los básicos son:

---

<sup>34</sup> Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 494.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 495

- **de coordinación:** *hombre/mujer*
- **de jerarquía:** *flor/cáliz*
- **de oposición:** *blanco/negro*
- **de sustitución:** *botón/tecla*
- **de semejanza:** *bonito/hermoso*

Debido a todas las características señaladas, se llega a la conclusión de que las unidades léxicas se almacenan en la memoria en redes asociativas y su organización se relaciona con las nociones y subnociones. Apoyándonos en el punto de vista de Gómez Molina sobre el lexicón, adjuntamos su definición detallada del fenómeno lingüístico mencionado:

Esta imagen del lexicón mental como una red es la más aceptada y las características más importantes son:

- la red se basa en un sistema asociativo, aunque las asociaciones que se establecen son diferentes según autores: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas, categoriales, situacionales, etcétera;
- la red es un sistema fluido y dinámico; está en constante modificación, motivada por las nuevas informaciones que entran y que pueden modificar la información existente o establecer relaciones distintas;
- la cantidad de asociaciones de cada palabra es variable; no todas las palabras ofrecen las mismas posibilidades;
- unas asociaciones están fijadas por convenciones lingüísticas (campos semánticos, morfosemánticos, temáticos, léxicos), y otras son personales.<sup>36</sup>

Es importante señalar además que el almacenamiento y la organización del lexicón se basan en fundamentos universales que proporcionan un conjunto de habilidades comunes a los hablantes de una lengua, independientemente de si son nativos o no nativos. Por eso, los niños que están en proceso de aprendizaje de su idioma materno y los estudiantes de L2 efectúan asociaciones sonoras que normalmente se refieren a los niveles elementales y de escaso dominio del lenguaje. Frente a este proceso se da el de la organización del léxico de L2 y LE en el que el aprendizaje y la memorización de las unidades léxicas se somete más a relaciones semánticamente

---

<sup>36</sup> Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)*, Madrid, SGEL, p. 495

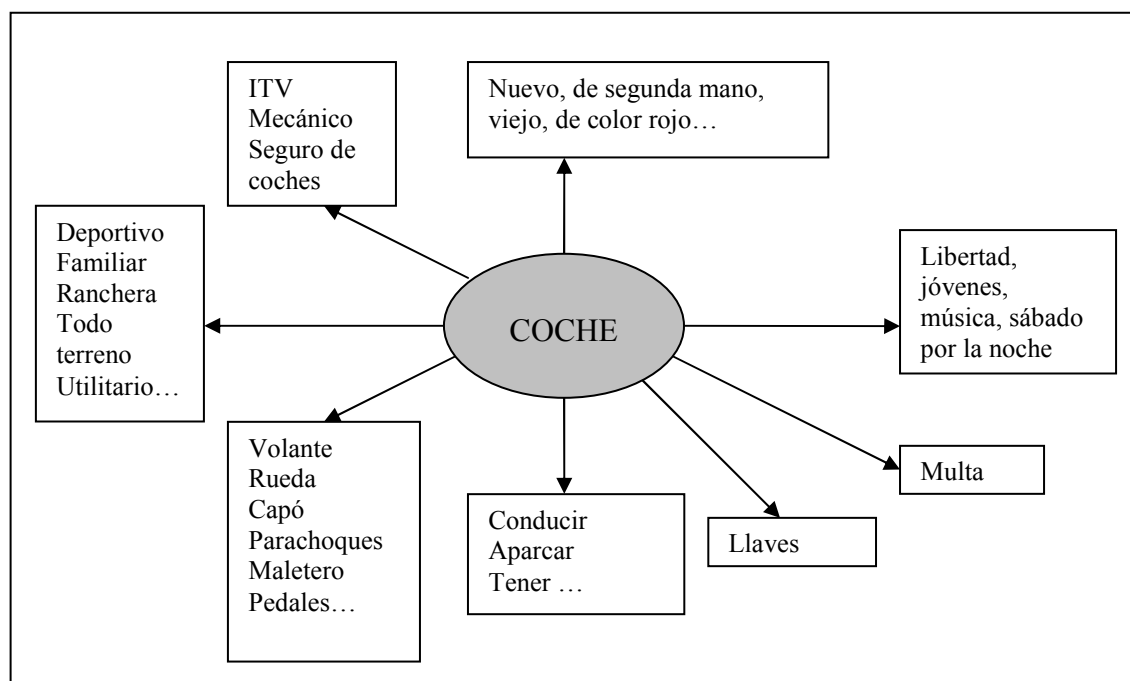
motivadas, lo cual supone que su presentación se ofrezca en el contexto y sea bien determinada.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto y respetando los planteamientos teóricos analizados, la metodología referente a la enseñanza del léxico debería supeditarse a ciertos requisitos. El profesorado ha de planificar sus clases de estudio del vocabulario presentando y practicando las unidades léxicas a través de contextos adecuados que permitan a los alumnos hacer más fácil las relaciones entre ellas, lo que, a su vez, garantizará el mejor almacenamiento en el lexicón mental y será la base de un proceso de aprendizaje provechoso. Lo que se propone son diferentes elementos que aseguran un *input comprensible* mediante textos de lectura variada, actividades de audición, interacción oral, de comunicación, actos de habla comprensivos. Dichas actividades tienen que estar estructuradas con el fin de conceder las estrategias de asociación de las unidades léxicas a través de sus redes. Las asociaciones son de tipo morfológico (composición, derivación); semántico (sinonimia, antonimia, polisemia, hiperonimia, hiponimia, campos semánticos); léxico (expresiones idiomáticas); discursivo (conectores textuales); pragmático (relación a base de una situación de comunicación).

De acuerdo con lo arriba analizado y siguiendo un ejemplo propuesto por Marta Higuera, adjuntamos a continuación un esquema que demuestra los diferentes niveles de asociación que puede producir la palabra *coche*<sup>37</sup>:

---

<sup>37</sup> Higuera, M. (2004b). “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, en J. Sánchez Lobato et al, *Carabela No.56, La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, p. 14



**Figura 2. Tipos de asociaciones de la palabra *coche***

Antes de seguir adelante, creemos oportuno hacer una aclaración sobre los términos *léxico* y *vocabulario* desde el punto de vista teórico. A pesar de que en nuestro trabajo utilizamos las dos palabras como sinónimas, respetando los postulados lingüísticos, tenemos que destacar que *léxico* y *vocabulario* están estrechamente vinculados pero presentan cierta diferencia entre sí. Para muchos autores *el léxico* es el complejo de unidades léxicas que forman un idioma mientras que *el vocabulario* es el conjunto de unidades léxicas que se actualizan en el discurso, es decir, son los vocablos producidos y comprendidos en el discurso.

### C) EL OLVIDO DE LAS UNIDADES LÉXICAS – EL ASPECTO MÁS DIFÍCIL DE LA ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO

Los especialistas son unánimes en declarar que el olvido de lo que se aprende de un idioma afecta más al componente léxico que a la parte gramatical. Las unidades léxicas presentadas en el aula se olvidan fácilmente y el docente tiene que controlar su paso de la memoria a corto plazo a la de a largo plazo diseñando diferentes actividades a sus alumnos para que lo consigan. En el foco de los ejercicios desarrollados en clase hay

que poner los que ayudan al aprendiz a hacer relaciones de las nuevas palabras presentadas con otras, ya conocidas, lo que supone crear redes de significados o presentar vocablos que empiezan con la misma letra, buscar las palabras estudiadas en otros contextos, repetir actividades, ofrecer posibilidades de usar las nuevas voces, controlar el proceso de su repetición en distintas situaciones lo que evita su olvido, etc.

María José Gelabert, Isabel Bueso y Pedro Benítez (2002: 57-58) denominan postactividades al conjunto de tareas diseñadas con el fin de luchar contra el olvido del contenido léxico. Los autores proponen ejercicios entre los que destacan los de pedir al alumnado que componga frases utilizando los elementos del vocabulario presentado, elaborar fichas o tarjetas en las que aparezcan las nuevas palabras, sus definiciones y un ejemplo que demuestre su uso en determinado contexto. El elemento lúdico moviliza la atención y el interés al estudiante y le motiva a realizar un trabajo productivo y provechoso en clase. Los juegos: crucigramas, sopas de letras, rellenar tablas, etc., que, si se ofrecen sobre una "competición", pueden resultar muy útiles y eficaces.

La tarea del profesor es destacar a sus estudiantes la importancia de efectuar repasos de las unidades estudiadas tanto en el aula participando todos ellos o divididos en grupos, como fuera de clase haciéndolo individualmente. Los ejercicios de repaso deben planificarse con periodicidad: todos los días, una vez a la semana, al final del mes, cada tres meses, etc.; en dependencia del contenido de lo estudiado, de los objetivos de la enseñanza y de los intereses del alumnado.

#### D) LA LENGUA - ¿UN LÉXICO GRAMATICALIZADO?

En este apartado nos gustaría presentar un principio del Enfoque léxico muy polémico que ha sido criticado y discutido por los especialistas. Se refiere a la idea de Lewis de que la lengua es un léxico gramaticalizado, que los elementos gramaticales se subordinan al componente léxico: "Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar. Lexis is the core or heart of language but in language teaching has always been the Cinderella."<sup>38</sup> Todo ello implica que el papel central en la enseñanza de un idioma se asuma por el léxico y que el contenido gramatical ocupe el segundo lugar. Lewis y sus seguidores defienden el principio de idiomatidad que postula que el

---

<sup>38</sup> Lewis, M. (1993): *The lexical approach*, Londres, Language Teaching Publications, p. 89

caudal léxico de una lengua está organizado por un amplio número de componentes semiconstruidos que el estudiante aprende y memoriza como un todo y los puede combinar a la hora de hablar o escribir. Dicho concepto contradice la idea de la selección libre de los elementos léxicos que define el léxico como un conjunto de palabras individuales cuyo uso está limitado solo por las reglas gramaticales. La opinión citada sobre el empleo arbitrario de las palabras pertenece a la teoría tradicional cuya actitud interpreta la lengua como un sistema de principios sintácticos en el que se introducen las palabras.

La visión que lanza el Enfoque léxico no elimina la enseñanza de la gramática en el aula sino que se decanta por la opinión de la prioridad de lo léxico, es decir, que los principios del Enfoque léxico demandan la presentación del contenido gramatical a través de las unidades léxicas, es decir, a partir del vocabulario.

En resumidas cuentas, las aportaciones del Enfoque léxico que afectan a la metodología de la enseñanza del vocabulario se relacionan con el concepto de la división del léxico en unidades superiores a la palabra, llamadas unidades léxicas. Lo más importante para el estudiante es saber combinar los segmentos léxicos y aprender a usarlos y adaptarlos en diferentes contextos. La memorización de las unidades léxicas facilita la fluidez y la precisión del alumno en sus actos de habla y en su expresión escrita y le ayuda a aprender tanto los *ítems* aislados como el conjunto, el sistema.

Otra característica importante del Enfoque léxico es la idea de la organización sintagmática u horizontal de las palabras, es decir, del co-texto y del contexto, teniendo en cuenta también la presentación de las unidades fraseológicas.

Por otra parte, la mencionada teoría declara la primacía de la enseñanza de la parte léxica en clase frente al componente gramatical, al mismo tiempo que hace hincapié en la importancia del aprendizaje implícito, incidental, indirecto del vocabulario.

Otro fundamento básico del Enfoque léxico es el concepto de que el almacenamiento y la organización de dichos segmentos léxicos se refieren al lexicón mental y se realizan a través de redes. El alumno ha de aplicar este principio empleando varias técnicas para conseguir relacionar lo estudiado antes con lo nuevo, lo ya conocido



con lo desconocido. Y, para “luchar” contra el olvido de los elementos léxicos aprendidos, el estudiante tiene que esforzarse por repasar continuamente los contenidos léxicos.

Al basarnos en todos los principios, características e ideas analizados en el presente apartado, podríamos afirmar que el Enfoque léxico no rechaza los postulados y los conceptos del Enfoque comunicativo, sino que es, en palabras de Marta Higuera “un desarrollo de éste, por tanto hereda sus presupuestos sobre la enseñanza y añade la importancia de la enseñanza de unidades léxicas frente a palabras y los otros principios”<sup>39</sup> arriba aludidos.

### **3.2. El tratamiento metodológico sobre el aprendizaje del léxico**

#### **3.2.1. Características generales del componente metodológico**

Como hemos señalado en el principio de este capítulo, uno de los componentes de cualquier enfoque didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras es su parte práctica, que consta del contenido metodológico y los programas que perfilan el proceso de aprendizaje. El presente apartado es un intento de exponer lo básico de la visión teórica sobre la enseñanza del léxico que ha intervenido en la práctica pedagógica implicando ciertos cambios de contenido o de metodología del proceso mencionado.

Los lingüistas investigadores de esta área destacan que, lo más importante para obtener buenos resultados en el estudio del componente léxico en el aula de E/LE consiste en determinar bien las pautas y modelos adecuados que tiene que seguir el aprendizaje; en prestar atención sobre el empleo de las unidades léxicas en el lenguaje con sus características de comprensión, uso y retención; en enfocar la enseñanza según los modos de aprendizaje, los intereses y las necesidades del alumno; en relacionar el

---

<sup>39</sup> Higuera, M. (2004b): “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, en J. Sánchez Lobato et al., *Carabela No.56, La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, p. 12

vocabulario nuevo con el ya conocido; en enseñar al estudiante cómo organizar y aprender de forma autónoma, gracias a las estrategias desarrolladas en la clase, un determinado número de unidades.

No olvidemos la opinión lanzada por Gómez Molina que, según nuestra consideración, mejor define el complicado y multifacético fenómeno didáctico de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario. Para el lingüista, “aprender léxico es una actividad que no acaba nunca”, “no se puede enseñar en su totalidad”, “no existe método alguno que sirva para todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua o lengua extranjera, así como que varias técnicas para lograr un mismo objetivo pueden ser igualmente válidas.”<sup>40</sup> Al tomar como punto de partida esta consideración, a continuación intentaremos trazar los aspectos metodológicos esenciales que determinan la competencia léxico-semántica y su desarrollo y, analizar los elementos principales que componen y guían el proceso de la presentación del vocabulario en la clase de E/LE.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que la enseñanza del léxico nos obliga responder a la pregunta qué abarca el conocimiento de una unidad didáctica. A este análisis nos dedicaremos en el cuarto capítulo del presente trabajo de investigación. Aquí solo mencionamos que el dominio de una unidad léxica es un complejo de muchos aspectos que incluyen “no solo el significado y la forma, sino una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre esa unidad y otras palabras, así como su uso.”<sup>41</sup> Es evidente que cuanto más información posee el aprendiz sobre el elemento léxico tanto más alto es el nivel de su conocimiento sobre él. Sin embargo, el docente no puede ofrecer al alumno toda la información sobre la palabra a la vez. Es bien sabido que el aprendizaje del léxico se consigue de forma gradual, se da progresivamente para que el estudiante acumule el contenido conceptual y lo almacene a través de significados y relaciones. El mencionado proceso se somete a diferentes etapas: comprensión, utilización, retención (memoria a corto plazo), fijación (memoria a largo plazo).

---

<sup>40</sup> Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 498

<sup>41</sup> Santamaría Pérez, M. I. (2006): *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Universidad de Alicante, p. 13

Por otra parte, cabe subrayar que el aprendizaje de las palabras “se consolida con el tiempo, la experiencia y la ayuda del contexto.”<sup>42</sup> Avanzando en los niveles de enseñanza-aprendizaje, ampliando el horizonte de sus estudios, lectura, interacción comunicativa y profundizando en sus intereses sobre el elemento sociocultural de la lengua meta, el estudiante irá enriqueciendo sus conocimientos sobre el componente léxico del español.

Otro de los valores fundamentales que determinan el proceso de la enseñanza del vocabulario de español, es la influencia del léxico de la lengua materna. El aprendiz tiene la costumbre de ordenar los significados léxicos según su idioma materno. Dicha particularidad del aprendizaje introduce el fenómeno de *interferencia* cuya característica básica son los llamados *falsos amigos* que siempre ocasionan dificultades en el proceso de estudio. Según Martínez Agudo, “el fenómeno lingüístico de la transferencia negativa o interferencia se manifiesta predominantemente en el plano léxico.”<sup>43</sup> El investigador destaca la influencia evidente e irrefutable de las estrategias comunicativas del idioma nativo aplicadas en el proceso de interpretar y entender la lengua extranjera. En opinión de varios lingüistas, entre ellos L. Newmark y D. Reibel (1968), G. R. Cross (1984: 47) y D. Singleton (1997: 221), la interferencia, desde el punto de vista del léxico, surge como resultado de una ausencia de conocimientos sobre el vocabulario de la lengua meta, o bien, de un intento de acudir a la operación mental de la traducción literal, o bien, de una búsqueda de elementos análogos que semánticamente correspondan a la idea que quiere comunicar o introducir el estudiante de E/LE. A base de los mencionados procedimientos de manipulación o aplicación simultánea de los dos sistemas lingüísticos, el fenómeno de la interferencia se manifiesta en las desviaciones y en los errores lingüísticos cometidos por el hablante no nativo. Para poder superar dicho obstáculo, los especialistas en metodología recomiendan el uso de un “propio diccionario” que contenga apuntadas las unidades léxicas estudiadas según el punto de vista y las estrategias de memorización de cada uno

---

<sup>42</sup> Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 498

<sup>43</sup> Martínez Agudo, J. de D. (1999): “Reflexiones psicolingüísticas sobre la interferencia léxica” en J. de Dios Luque Durán y F. J. Manjón Pozas (eds.), *Investigación y didáctica del léxico*, Granada, p. 149

de los alumnos. El objetivo de su elaboración se refiere a la idea de hacer más fácil y provechoso el aprendizaje personalizado.

Asumiendo que el proceso de adquisición del léxico es dinámico y acumulativo, se plantea la pregunta qué cantidad de unidades léxicas se pueden proporcionar al estudiante en la misma clase. La opinión común de los investigadores en esa parcela es que el número de palabras debe ser limitado porque le asegurará al alumno un dominio mejor y más sólido del vocabulario. Al seguir este plan de ideas, no olvidemos un componente muy importante. Nos referimos al número de exposiciones necesarias de una palabra lo cual permite su introducción en la competencia comunicativa del estudiante. El número de repeticiones del respectivo vocablo dependerá de varios factores, entre ellos, el grado de dificultad, los intereses y la motivación del alumnado, su capacidad de memorizar, etc. Al sintetizar los resultados de la práctica docente, Gómez Molina opina que “entre seis y diez exposiciones son suficientes, así como las repeticiones distribuidas en el tiempo (reutilización) favorecen la consolidación frente a las realizadas en una sola clase, lección, unidad didáctica o tarea.”<sup>44</sup>

### **3.2.2. Algunos ejemplos del planteamiento metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario**

A continuación, nos referimos a señalar varias visiones metodológicas que introducen diferentes perspectivas de presentación del vocabulario lo que, a su vez, conlleva a emplear y aplicar distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje del léxico.

#### **3.2.2.1. La visión de Buzan**

El elemento central de la teoría de Buzan (1974) pertenece al mapa mental y sus asociogramas que se refieren a una determinada manera de percibir el mundo y de registrar la información. El alumno visualiza y memoriza las unidades presentadas en

---

<sup>44</sup> Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 500

conjunto, se le facilita el proceso de clasificar y organizar almacenando los elementos léxicos que se le ofrecen. Por otra parte, el docente puede planificar y secuenciar el material léxico que tiene que explicar. Desde el punto de vista psicológico se considera que, a base del asociograma, se consigue registrar mayor cantidad de información haciendo entrar en funcionamiento los dos hemisferios del cerebro. El izquierdo es el que codifica y descodifica los elementos del habla y el derecho, registra y transforma la información recibida, hace asociaciones, fomenta la creatividad. Tomando en consideración que la visualización es el componente del mapa conceptual y que ayuda a una memorización más eficaz, concluimos que se trata de un procedimiento muy útil para los niveles iniciales e intermedios de enseñanza, al mismo tiempo que se proporciona el desarrollo del aprendizaje autónomo tan importante para el posterior estudio del vocabulario. Gómez Molina resume el valor de dicho planteamiento metodológico del modo siguiente: “la elaboración de asociogramas exige un esfuerzo intelectual, promueve la responsabilidad y estimula la creatividad.”<sup>45</sup>

### **3.2.2.2. El modelo de Krashen y Terrell**

La teoría metodológica que presentan Krashen y Terrell (1983) se basa en la mayor acumulación de vocabulario con el fin de poder comunicarse. Su planteamiento llamado Enfoque natural, dirige la atención hacia el caudal léxico recopilado. Según los dos lingüistas, la mayor cantidad del vocabulario determina la mejor comprensión y, respectivamente, facilita la adquisición. Es necesario enseñar al alumnado más unidades léxicas para conseguir la comunicación adecuada. Para Terrell y Krashen lo fundamental es la comprensión auditiva y la acumulación del vocabulario en todos los niveles, sobre todo en el inicial. Las ideas de los dos investigadores resultan positivas pero debemos tener en cuenta que “demasiado *input*” puede ser contraproducente. Para que el caudal léxico sea procesado, además de la comprensión, se necesita la presencia

---

<sup>45</sup> Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 500

de la motivación del alumno, su actividad en el proceso de estudio, así como la autenticidad del material didáctico escogido.

### **3.2.2.3. La teoría metodológica de Galisson**

Otro planteamiento cuya influencia es de valor trascendental es el desarrollado por Galisson (1991). El foco de su teoría es la lexicometría. En palabras del lingüista, el léxico y su enseñanza deben ocupar un lugar muy importante en el estudio de lenguas extranjeras. El alumno tiene que dominar los tres tipos de conocimiento sobre el vocabulario que, según el investigador, son: *coocurrentes*, que marcan las relaciones sintagmáticas; *correlatos*, que abarcan a las palabras de la misma categoría gramatical que se pueden cambiar con estas y que establecen las relaciones paradigmáticas y los *colaterales* representadas por las palabras de la misma familia. Galisson aconseja la graduación del léxico acumulado según los niveles de estudio, igual que recomienda la elaboración y el uso del diccionario personalizado. Al mismo tiempo, el investigador destaca que las palabras están cargadas de valor cultural por lo cual el profesor ha de explicarlas también desde esta perspectiva.

### **3.2.2.4. La aportación de Lewis y el Enfoque léxico**

La otra visión teórica y metodológica sobre la presentación del vocabulario en el aula es el Enfoque léxico cuyos elementos y características básicos ya hemos explicado en los apartados anteriores. Hemos señalado que el planteamiento expuesto por Lewis (1993, 1997) hace hincapié en las actividades relacionadas con la comprensión auditiva puesto que considera de suma importancia la presencia de las destrezas receptivas. Otro elemento básico es la segmentación que es un tipo de ejercicio que se tiene que desarrollar en el aula porque determina la estructuración sintagmática u horizontal de las unidades léxicas. Es bien sabido que el punto clave del Enfoque léxico es la idea de la segmentación del lenguaje en “multipalabras que, combinadas, producen textos

continuos y coherentes.”<sup>46</sup> El planteamiento metodológico de Lewis centra además su atención sobre el valor del co-texto, “las palabras con la que suele aparecer”<sup>47</sup> el vocablo presentado. En opinión del fundador del Enfoque léxico, en los niveles iniciales el alumno aprende un léxico, mejor dicho, descontextualizado puesto que se refiere a objetos concretos. El principiante no posee una preparación necesaria, ni la información suficiente para realizar asociaciones complejas entre las diferentes unidades léxicas. Por tanto, para la enseñanza de E/LE en el nivel umbral, Lewis aconseja un aprendizaje descontextualizado. Sin embargo, destaca la necesidad de que el alumno disponga de un amplio caudal léxico incluso en los niveles bajos de su estudio. Por otra parte, exige que siempre se tengan en cuenta las características pragmáticas de las unidades léxicas lo que determina la presencia y la explicación de las expresiones fraseológicas; recomienda que se enseñen tanto *ítems* de considerable significado como de bajo significado de contenido; introduce un concepto metodológico apoyado en tareas y destrezas. El lingüista destaca el papel de la presentación del vocabulario por temas y la importancia de las técnicas como la visualización a través de dibujos o fotos para la primera etapa de la enseñanza del léxico y propone también la combinación de estas estrategias didácticas con un conjunto de tareas con las que se practique la formación de redes de significados más complejas.

### **3.2.2.5. La propuesta didáctica de Marta Higuera**

En su propuesta para la enseñanza del léxico, Marta Higuera hace hincapié en diseñar actividades que presenten y ejerciten las unidades léxicas con las relaciones combinatorias que estas guardan entre sí. Para la lingüista española, investigadora en el campo de la didáctica de E/LE, la enseñanza del contenido léxico se debe llevar a cabo gracias a los llamados campos semánticos que abarquen todas las categorías de las palabras: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, junto con los elementos de la

---

<sup>46</sup> Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 501

<sup>47</sup> Higuera, M. (1996): “Aprender y enseñar léxico” en N. Sans y L. Miquel (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera, Cuadernos del tiempo libre*, Colección Expolingua, Madrid, p. 118

fraseología que guardan relación con el tema estudiado. Puesto que el conocimiento de una unidad léxica incluye la máxima información posible sobre ella, hay que ofrecer actividades que determinen las palabras desde diferentes perspectivas lingüísticas y las expliquen en sus contenidos socioculturales. Marta Higuera advierte que “el aumento del léxico en niveles intermedios y avanzados no es solo un proceso cuantitativo, sino también cualitativo.”<sup>48</sup> El objetivo y la idea de la enseñanza, según la autora, no es la simple acumulación de elementos léxicos sino una capacidad de interpretar bien el contenido léxico y de hacer uso correcto y apropiado de él en cualquier situación comunicativa.

### **3.3. El planteamiento metodológico sobre la enseñanza del léxico de José Ramón Gómez Molina**

A continuación, nos detendremos en explicar los fundamentos básicos del punto de vista metodológico de Gómez Molina que consideramos importante y esencial por un doble motivo. Primero, por guardar relación con diferentes ramas de la lingüística y su aplicación en la enseñanza, así como con otras disciplinas colindantes. Segundo, porque ofrece unos consejos e ideas útiles para la organización del trabajo del profesor y para el proceso de estudio en que se sumergen los aprendices. Creemos que la visión teórico-práctica del lingüista y los esquemas de desarrollo y presentación del léxico pertenecen a los planteamientos metodológicos más modernos y responden a la necesidad de organizar el proceso de la enseñanza del léxico de la manera más útil y adecuada posible.

Por otra parte, puesto que nuestro trabajo en su parte práctica va a seguir el presente modelo del lingüista español, nos dedicaremos a una explicación más detallada de su visión metodológica.

---

<sup>48</sup> Higuera, M. (1996): “Aprender y enseñar léxico” en N. Sans y L. Miquel (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera, Cuadernos del tiempo libre*, Colección Expolingua, Madrid, p. 122



Como ya hemos mencionado, la teoría inicial propuesta por Gómez Molina (1997), posteriormente actualizada, se basa en la lingüística por tratar el problema de la estructura del léxico y la formación de palabras; guarda relación con la etnolingüística por considerar muy importante el contenido cultural de los vocablos debido a lo cual se hace referencia al estudio de la fraseología en español; establece vínculos con los postulados de la sociolingüística por reflejar las variables sociales y tener en cuenta la adecuación a la situación comunicativa; se relaciona con la psicolingüística por interpretar el problema de la interlengua; se basa en los principios de la lexicología por usar los procedimientos léxicos en la enseñanza de las unidades léxicas que, en principio, son el objetivo principal del estudio léxico; siente la influencia de la lingüística cognitiva en el establecimiento del trabajo de las categorizaciones y en la interpretación de las estrategias de almacenamiento y recuperación del léxico; por fin, está relacionada con la lingüística aplicada por enfocar los aspectos formales, funcionales, semánticos y discursivos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del componente léxico del español.

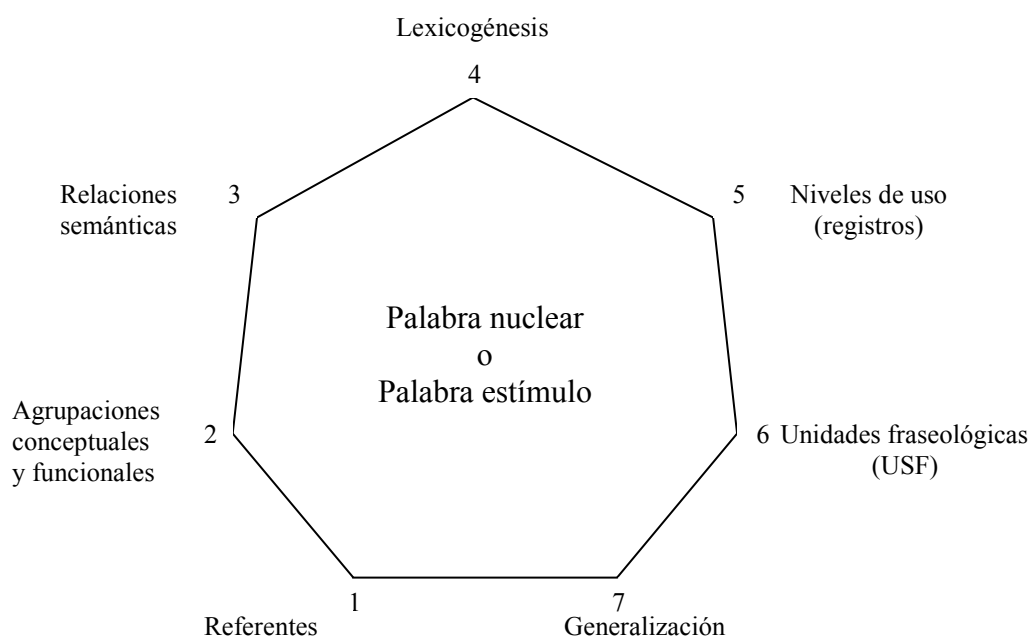
Desde el punto de vista metodológico-práctico, el planteamiento del lingüista abarca dos planes.

El primero se refiere al trabajo del profesor. Gómez Molina declara la importancia del estudio léxico y hace hincapié en el tratamiento del vocabulario como finalidad primordial del programa de E/LE. Se pone énfasis especial en la selección y gradación del material léxico y en la planificación y realización de actividades que ejerciten la comprensión, la retención y la utilización de las palabras. Se llama la atención al desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación que ayuden al estudiante a fosilizar y a emplear el léxico aprendido.

En lo que toca a la preparación del alumnado, se insiste en la enseñanza del léxico con su estructuración como sistema lingüístico en todos los niveles, subrayando que en los iniciales se debe optar por la aplicación de los elementos de la lingüística cognitiva: la categorización, las relaciones asociativas, el uso. Los alumnos, además de las estrategias que han utilizado en su idioma materno, tienen que aprender a aplicar otras nuevas que les facilitan el proceso de almacenamiento y uso del léxico español. Según Gómez Molina, el estudiante debe poseer su propio diccionario que le ayude en

la retención y la evocación del vocabulario aprendido. Por último, el lingüista destaca que siempre hay que tener que ofrecer a la clase un léxico básico, fundamental que corresponda al vocabulario medio del nativo.

Los puntos básicos de la visión metodológica de Gómez Molina se encuentran marcados en el esquema siguiente que determina los pasos que guían al docente a la hora de desarrollar una unidad didáctica dedicada a la enseñanza del léxico<sup>49</sup>:



**Figura 3. La visión metodológica para el aprendizaje del léxico propuesta por J. R. Gómez Molina**

En nuestra consideración, el heptágono presentado abarca todas las actividades necesarias que el profesor puede diseñar en clase con motivo de presentar el vocabulario planeado. Bien se nota que el lingüista concede mucha importancia a la/s palabra/s clave que será/n objeto de estudio de toda una clase dedicada al léxico. Normalmente su uso es el más frecuente en todos los textos y actividades que se ofrecen.

<sup>49</sup> Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 503

Vamos a dar una explicación más detallada de los diferentes puntos del esquema.

### **1. Referentes**

Se exponen a base de una “lluvia de ideas”. A partir de la/s palabra/s nuclear/es y su significado contextual se buscan todas las relaciones posibles con otras unidades léxicas, se marca su uso, se procuran situaciones en que se puede/n emplear. Se tienen en cuenta los conocimientos previos, se establecen las posibles situaciones sintagmáticas. Según el autor, “el objetivo es activar el mapa conceptual y actualizar los conocimientos previos.”<sup>50</sup>

### **2. Agrupaciones conceptuales y funcionales**

El objetivo fundamental de este vértice del esquema es ordenar dos tipos de relaciones: las paradigmáticas y las sintagmáticas. Dentro del primer grupo, a base de un definidor genérico, se pueden clasificar los definidores específicos. El segundo grupo de relaciones permite establecer las colocaciones, los regímenes verbales, buscar otras combinaciones de la unidad léxica presentada y conocer su uso.

Nos servimos del ejemplo siguiente. Si la palabra clave de un texto o de una unidad didáctica es *compras*, dentro de las relaciones paradigmáticas se pueden marcar los lugares de hacer la compra/ir de compras (supermercado, mercado, tienda, grandes almacenes); los objetos y productos que se pueden comprar (ropa, objetos de recuerdo, productos de alimentación, bebida, etc.); las acciones relacionadas con la palabra nuclear (comprar, vender, ir de compras, hacer la compra, ahorrar, pagar, etc.); agrupar por sustantivos (venta, oferta, demanda, rebaja, descuento, etc.); agrupar por adjetivos (caro, barato, costoso, valioso, etc.). Las relaciones sintagmáticas estarán presentadas por colocaciones (hacer un descuento, probarse ropa, vestirse a la moda); expresiones idiomáticas (ir a cuerpo, traje de luces); locuciones (meterse en camisa de once varas); también se buscarán los regímenes de los verbos (en Navidades solemos comprar *en* el Corte Inglés).

---

<sup>50</sup> Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 504

### **3. Relaciones semánticas**

Es el sector dedicado a las explicaciones sobre el significado denotativo y connotativo de las unidades léxicas. Es bien sabido que la denotación es el significado objetivo de una palabra que es de comprensión común para todos los usuarios de un idioma, mientras que la connotación es el significado más complejo basado en asociaciones o determinado por factores emocionales, personales o por particularidades culturales.

En este bloque se ofrecen actividades relacionadas con el diccionario, realizar búsquedas de contenidos semánticos, apuntar y agrupar sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, etc.

Respetando la palabra clave *compras*, presentemos el ejemplo de la palabra *abrigo* que se puede analizar en este sector. El profesor explica a sus alumnos el contenido denotativo del vocablo: 'prenda de vestir larga y con mangas, que se pone sobre las demás y que sirve para abrigar', *En las rebajas me compré un **abrigo** negro muy bonito*. Dentro del significado connotativo de la palabra *abrigo* se pueden citar

1. 'lugar defendido de los vientos', *Los turistas se habían perdido en la montaña y finalmente encontraron un albergue que les sirvió de **abrigo** para su desesperación*.
2. 'protección, ayuda, amparo', *Al **abrigo** de tu familia pudimos superar la crisis*.

### **4. Lexicogénesis**

El procedimiento de formación de palabras en español es uno de los puntos clave de la morfología. El conocimiento del mecanismo lingüístico se puede ofrecer al alumno en el aula de enseñanza del vocabulario puesto que se considera un elemento importante de creación léxica a partir de las posibilidades internas del idioma. Las actividades dedicadas a esta tarea desarrollan, por una parte, la relación asociativa por el significante y, por otra, la relación significante – significado. La lexicogénesis ayuda a conocer los valores de los diferentes componentes morfológicos, el contenido semántico del cuadro afijal de la lengua:

**mercado (s. m.) - mercadear (v) – mercadeo (s. m.) – mercader (s. m.) – mercadillo (s. m.) – mercancía (s. f.) - mercantil (adj.) – mercantilismo (s. m.) – mercantilista (adj.) - mercantilizar (v)**

### **5. Niveles de uso**

Las actividades que forman parte de este sector son las que acotan el uso de las unidades léxicas desde el punto de vista diatópico y diafásico. Dentro de la primera característica cabe exponer las variantes léxicas pertenecientes al español de América (España: jersey; Perú: chompa). Las variantes diafásicas señalan los diferentes registros del habla: léxico culto – tecnolectos – léxico estándar – léxico popular – la jerga. Además determinan el rasgo semántico-pragmático del uso de las unidades léxicas: intensificación, atenuación, ironía, sarcasmo, etc.

### **6. Unidades fraseológicas**

En este bloque, la atención se centra en la representación y el estudio del lenguaje figurado en el que se registran muchas conceptualizaciones. Según Gómez Molina, es el sector que también registra las transferencias negativa y positiva de la lengua materna a nivel cultural. El docente asume la tarea de explicar lo metafórico de la vida cotidiana que ha determinado la extensión del significado. En opinión del investigador, “el profesor, como intérprete translingüístico, ha de convertir ciertos aspectos de nuestra cultura en conceptos significativos para la experiencia de los aprendices.”<sup>51</sup> Él tiene que enseñar el aspecto semántico-pragmático de las unidades fraseológicas. La fraseología se puede presentar según el área temática a la que pertenece (las compras, los negocios, etc.); basada en la palabra estímulo de estudios (por ejemplo: ropa – *nadar y guardar la ropa*).

### **7. Generalización**

El último punto del esquema se refiere a la aplicación de lo estudiado, a la repetición de las unidades léxicas aprendidas. Se pueden dar varias actividades que

---

<sup>51</sup> Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 507

exijan procedimientos lingüísticos como la lexicogénesis o las relaciones semánticas o también ejercicios de carácter lúdico como sopa de letras, crucigramas, etc. El objetivo es que el alumno aprenda a hacer análisis, observaciones, inducciones o hipótesis, que generalice o conceptualice. A base de todo ello se consigue la retención del vocabulario aprendido y el léxico se consolida en el lexicón mental.

### **3.4. En resumen**

El presente capítulo ha sido dedicado a la exposición teórica del problema de la enseñanza del léxico en la clase de E/LE intentando introducir las últimas aportaciones metodológicas en este campo de la Lingüística Aplicada. Consideramos que todo lo mencionado demuestra que el proceso de enseñar y aprender léxico es largo y complejo, sobre todo si lo interpretamos como presentación de unidades léxicas y no solo de palabras. Por otra parte, hemos subrayado que dicho proceso implica el conocimiento de una información multifacética, necesaria para el buen aprendizaje de la unidad léxica, con el fin de que esta se use en un contexto y co-texto adecuados. Según la visión didáctica más moderna, el vocabulario se tiene que presentar de forma organizada, lo que facilita al estudiante relacionar las unidades léxicas con los respectivos elementos de las redes asociativas que corresponden a su lengua materna. Al progresar en el dominio del español, el alumno empieza a construir redes autónomas.

En conclusión, para llevar a cabo el proceso de la enseñanza del léxico y obtener buenos resultados, hay que poner en marcha el mecanismo de diversas estrategias que faciliten el aprendizaje, así como la retención y la fijación de las unidades léxicas y, al mismo tiempo, diseñar diferentes tipos de actividades para presentarlo, practicarlo y evaluarlo que correspondan a los principios e ideas metodológicas arriba expuestas.

## **Capítulo IV:**

### **El enseñar y aprender léxico**

#### **4.1. Qué vocabulario enseñar y aprender**

**4.1.1. Utilidad de la unidad léxica**

**4.1.2. Frecuencia**

**4.1.3. Aceptaciones más frecuentes**

**4.1.4. El léxico básico**

**4.1.5. El léxico específico**

**4.1.6. La disponibilidad léxica**

**4.1.7. El vocabulario fundamental**

**4.1.8. Los intereses y las necesidades de los alumnos**

#### **4.2. Cuándo enseñar léxico**

**4.2.1. Planteamientos generales**

**4.2.2. Ejemplos para pasar de la teoría a la práctica**

#### **4.3. Qué es enseñar léxico**

**4.3.1 Las estrategias de memorizar y aprender léxico**

**4.3.2. Repasar el vocabulario**

**4.3.3. Palabras productivas y receptivas**

**4.3.4. Sobre lo que implica conocer una palabra**

**4.3.4.1. Conocer su pronunciación y ortografía**

**4.3.4.2. Tener conocimientos morfológicos sobre el vocablo**

**4.3.4.3. Poseer información sintáctica sobre la palabra**

**4.3.4.4. Conocer el contenido semántico de la palabra**

**4.3.4.5. Entender las relaciones paradigmáticas entre las palabras**

**4.3.4.6. Tener conocimientos pragmáticos sobre los vocablos**

**4.3.4.7. Poseer conocimientos sociolingüísticos de la palabra**

#### **4.4. Cómo enseñar vocabulario**

##### **4.4.1. Presentar el vocabulario**

##### **4.4.2. Estructurar y repasar el vocabulario**

##### **4.4.3. El papel del diccionario**



## Capítulo IV: El enseñar y aprender léxico

El presente capítulo tratará de dar respuesta al difícil entramado de preguntas al que se enfrenta el profesor cuando tiene que enseñar el léxico nuevo. Nos esforzamos por explicar las diferentes etapas que abarca dicho proceso y por presentar los respectivos aspectos relacionados con los procedimientos, las técnicas, los instrumentos de que se sirve el docente para enseñar, y el alumno para aprender el vocabulario. Intentamos aclarar por qué y para qué enseñar vocabulario, lo que conlleva un sinfín de interrogantes del tipo:

- *¿qué palabras enseñar primero?*
- *¿estos vocablos les serán rentables al alumno?*
- *¿le enseñamos al aprendiz los diferentes tipos de uso de las palabras?*
- *¿necesita él conocer todas sus acepciones?*
- *¿cuántas palabras puede el alumno memorizar, aprender?*
- *¿qué técnicas conoce él para efectuar dicho proceso?*
- *¿qué técnicas le serán más provechosas?*
- *¿qué criterio ha de aplicar el profesor para agrupar las palabras?*
- *¿de qué forma las secuencia?*
- *¿cómo organiza el léxico para enseñar?*

Todas estas son preguntas lanzadas al aire y la experiencia profesional del docente demuestra que, a lo largo del proceso de enseñanza, ellas van determinadas y colocadas en su sitio puesto que el uso de los componentes léxicos siempre se presenta y explica en un contexto concreto y en parámetros delimitados.

Es evidente que se plantean cuestiones esenciales e importantes de cuya solución depende el éxito de la labor del profesional, la buena productividad y la rentabilidad del proceso de la enseñanza del léxico.

La palabra es un instrumento que sirve para entrar en comunicación con el mundo que nos rodea. Por eso, para cualquier hablante es imprescindible manejar un bagaje léxico abundante para defenderse en cualquier situación comunicativa en que se encuentre. En el caso del aprendizaje de una LE, dicha necesidad se hace mucho más evidente y dominante. En tal situación, al estudiante se le presenta el requisito acuciante de adquirir un vocabulario efectivo que para él es el vehículo de comunicación con los hablantes nativos o no nativos de la lengua meta.

En opinión de Marta Higuera (1996: 112), en algunas ocasiones los alumnos no son conscientes de la importancia del aprendizaje del léxico hasta que no se sobrepongan a la dificultad del aprendizaje del material gramatical que, normalmente, se enseña en las primeras etapas. Pero, la autora declara que, si se toma en consideración que, en el acto de comunicación, son los errores léxicos los que suelen ocasionar los problemas de comprensión, que “los errores gramaticales se toleran mucho mejor que los léxicos” y que el léxico no es “un fin en sí mismo, sino un medio para comunicar y mejorar la competencia comunicativa”<sup>52</sup>, se llega a la conclusión que el docente tiene que dedicarse a enseñar vocabulario desde el inicio, desde las primeras clases del curso. Todo ello justifica la razón por la cual, últimamente en el campo lingüístico se nota que la problemática de la enseñanza y aprendizaje del léxico va ocupando un lugar privilegiado tras años de abandono frente a la enseñanza de la gramática.

“Aprender léxico es un proceso lento y complejo que requiere dedicación y esfuerzo por parte de profesores y alumnos.”<sup>53</sup> Las dificultades de carácter tanto teórico como práctico aparecen pronto, en los primeros momentos de enseñanza.

Antes de empezar el análisis más detallado sobre los problemas de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario, nos gustaría aclarar una postura metodológica compartida

---

<sup>52</sup> Higuera, M. (1996): “Aprender y enseñar léxico”, en L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera, E/LE 3, Cuadernos del Tiempo Libre*, Colección Expolingua, Madrid, p. 112

<sup>53</sup> *Ibidem*

por varios lingüistas cuya opinión científica constituye la guía de las interpretaciones teóricas y prácticas de nuestro trabajo. Se trata de dejar claro que la presente investigación se basa en los principios fundamentales sobre el marco metodológico de enseñanza del léxico que postulan el Enfoque comunicativo y el Enfoque léxico a cuyas características y aportaciones dedicamos el capítulo anterior. Aquí mencionamos solo un aspecto primordial que obedece a las teorías arriba señaladas y que, consideramos que es importantísimo para el análisis metodológico relacionado con el léxico y su enseñanza y aprendizaje. Este trabajo defiende la idea de Lewis (1993), J. R. Gómez Molina (1997, 2004a, 2004c), M. Higuera (1996, 1997) entre otros, de que la presentación del vocabulario ha de captarse como enseñanza de unidades léxicas y no de palabras. El docente tiene que centrar la atención del aprendiz no en la palabra sino en la unidad léxica, puesto que aquella no siempre suele aparecer autónoma en una frase sino muy a menudo, unida a las demás formando muchas veces una combinación estable de lexemas o, asociada a un contexto determinado para dar lugar a las llamadas expresiones institucionalizadas, etc. En la clasificación de las unidades léxicas nos detendremos más adelante. En este momento queremos solo subrayar a qué concepto de *palabra* se someterá el contenido de la presente investigación.

#### **4.1. Qué vocabulario enseñar y aprender**

A la hora de plantearse la pregunta qué léxico hay que enseñar a los alumnos y cómo se hace su selección, es necesario tener en cuenta ciertos requisitos y diferentes criterios aunque, en la mayoría de los casos, el trabajo relacionado con el escoger y organizar el vocabulario ya lo han hecho los autores de los manuales que el profesor utiliza en sus clases.

#### 4.1.1 Utilidad de la unidad léxica

Una parte importante del aprendizaje de la unidad léxica es la necesidad de utilizarla. La palabra se usa para hablar, para escribir pero, al mismo tiempo, para entender un mensaje auditivo o una expresión escrita, es decir ella nos hace falta tanto para producir enunciados como para comprenderlos. De tal manera, el alumno se da cuenta de que el esfuerzo que hace para aprenderla, para memorizarla le va a ser rentable. A veces se da el caso de que, no todas las unidades léxicas que aprende forman parte de su vocabulario productivo, muchas de ellas las comprenderá en su contexto. Estas últimas son los elementos del vocabulario receptivo. Su uso se activará en determinadas situaciones. El vocabulario receptivo refleja, en realidad, los conocimientos pasivos sobre las unidades léxicas a los que el estudiante acude para interpretar ciertos contenidos lingüísticos cuando sean presentados. El vocabulario productivo es el conjunto de conocimientos léxicos activos que se ponen en marcha “espontáneamente a través de una expresión lingüística.”<sup>54</sup> Sin embargo, hay especialistas, entre ellos Galisson (1979: 17), que niegan la existencia de una diferenciación clara y tajante entre los elementos de los dos tipos de vocabulario arriba mencionado.

En este aspecto se plantea la cuestión de qué palabras resultan rentables, útiles. A primera vista, pueden ser aquellas que forman el léxico esencial para desenvolverse en la vida cotidiana, bien porque el estudiante se encuentra sumergido en el ambiente lingüístico del país cuya lengua está aprendiendo, bien porque necesita conocer todos los vocablos que él mismo considera fundamentales en su idioma materno. El grupo de filólogos, autores de la guía didáctica *Profesor en acción 2* (1996), opina que, en muchas ocasiones resulta más útil para el aprendiz que conozca voces de carácter genérico, es decir una palabra como *enfermedad*, en vez de los nombres de las distintas enfermedades que, en caso de que sea necesario, puedan ser nombradas acudiendo a las diferentes estrategias de comunicación.

---

<sup>54</sup> Gómez Molina, J. R. (2004c): “Los contenidos léxico-semánticos” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 793

#### 4.1.2. Frecuencia

A pesar de que esta característica del léxico está estrechamente unida al concepto de utilidad, de rentabilidad y también de disponibilidad, “el criterio de frecuencia es insuficiente en la elaboración de un léxico fundamental del español como LE, ya que la probabilidad de realización aumenta a medida que el lexema es menos concreto, es decir está menos condicionado por el tema del discurso”<sup>55</sup>. Por ejemplo, para un grupo de estudiantes extranjeros, especialistas en oftalmología, el adjetivo *retiniano* es básico y fundamental y les puede servir mucho más que saber comprar entradas para el cine.

En resumidas cuentas, la característica del léxico frecuente consta de las palabras más usadas. Son las voces más estables en la lengua, las que ocupan los primeros lugares en los diccionarios de frecuencia que han sido durante muchos años el único criterio de selección del contenido léxico para ser enseñado al estudiante. Aunque el indicador de frecuencia se puede seguir aplicando en la planificación y elaboración de los materiales didácticos, hemos de tener en cuenta que el listado de palabras frecuentes se debe actualizar introduciendo nuevos vocablos. Por otra parte, hay que elegir bien los textos que se emplean en la enseñanza cuyas voces componen dicho listado, puesto que una cosa es basarse en textos orales y otra, en textos escritos. La frecuencia también dependerá de los intereses del alumnado y los objetivos de la enseñanza. En general, los listados de frecuencia sirven para decidir qué elementos léxicos incluir en el contenido didáctico, y también, para analizar la importancia de una unidad léxica sobre otra.

#### 4.1.3. Acepciones más frecuentes

Es muy importante para la selección del vocabulario tener en consideración el análisis de las acepciones más frecuentes de la respectiva palabra y su uso. Por otra

---

<sup>55</sup> Gómez Molina, J. R. (2004c): “Los contenidos léxico-semánticos” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 793

parte, los alumnos se interesan por diferentes registros del idioma, algunos de los cuales prefieren estudiar con más profundidad. Este es uno de los muchos problemas que se presenta a la hora de enseñar el léxico, los niveles y los registros del habla. Para determinados alumnos será útil y provechoso el vocabulario técnico, para otros, el lenguaje científico, para un tercer grupo de estudiantes será interesante conocer el habla jergal. Todo ello implica una organización previa del trabajo por parte del docente que ofrecerá en sus clases el léxico determinado, el discurso concreto.

Dentro del problema discutido, cabe destacar que, al tratarse de la enseñanza del español como LE, siempre se ha abordado el tema de “qué español enseñar”. En opinión de gran parte de los especialistas en lingüística y su didáctica, el estudiante de E/LE necesita dominar un “español” con el cual se pueda mover y defender correcta y adecuadamente a la hora de comunicarse con los hablantes nativos en los diversos registros existentes en castellano. Pero, en lo que se refiere a la lengua española, todos sabemos muy bien que se da una variedad de normas: las existentes en España y en América. Lo que a nosotros, los profesores, nos muestran los largos años de práctica didáctica es que, el objetivo de la enseñanza debe ser el de desarrollar en el estudiante una competencia comunicativa “estándar”, la cual, a su vez, le pueda permitir tener acceso a los diferentes registros y variantes del idioma meta. Todo lo expuesto hasta aquí, pretende afirmar que no se trata de decidir qué variante de español enseñar al alumnado sino de proporcionarle la oportunidad de aprender lo necesario de este idioma para poder conseguir unos conocimientos que le faciliten la comunicación y el funcionamiento lingüístico entre las variantes castellanas en el mundo hispano. Oscar A. Flórez Márquez destaca:

El reto que tenemos los profesores es el de encontrar aquellas diferencias que, a nivel léxico, sintáctico y semántico, sean de uso común y que presenten dificultades al estudiante para que pueda comunicarse en forma correcta, acertada y efectiva.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Flórez Márquez, Oscar A. (2001): “¿Qué español enseñar? o ¿cómo y cuándo “enseñar” los diversos registros o hablas del castellano?”, en M.<sup>a</sup> A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, p. 311

A su vez, Jesús Sánchez Lobato habla de la norma culta, determinándola como “un conjunto de hábitos lingüísticos” que pertenecen a las personas formadas y letradas, que pueden ser ejemplos a seguir por todos nosotros. Su adquisición, por otra parte, supone una inmersión en la vida cultural en todos sus aspectos. Pero, antes que nada, el propagador de la norma culta es la Escuela con la que se inicia el largo proceso de instrucción de los miembros de una sociedad. El lingüista ha conseguido, quizás, su mejor definición:

La norma culta, por tanto, es la encargada de difuminar diferencias en el sistema lingüístico, de posibilitar una mejor comunicación entre los hablantes de las diferentes capas sociales y culturales, de socializar mejor el lenguaje. Es la que mejor ayuda a perder los particularismos lingüísticos y a participar con más intensidad en la colectividad lingüística. Es la norma que la sociedad elige para su enseñanza; al menos así ha sido hasta el momento presente.<sup>57</sup>

#### **4.1.4. El léxico básico**

Según las definiciones de los investigadores en Lingüística aplicada, el vocabulario básico se caracteriza por el conjunto de unidades léxicas normalmente utilizadas en los actos lingüísticos, orales o escritos. Son las más empleadas en el ámbito cotidiano y destacan por su alto nivel de estabilidad que, a su vez, determina su gran frecuencia en todos los aspectos discursivos abarcando todas las variedades temáticas.

#### **4.1.5 El léxico específico**

Esta clase de vocabulario es propia para los distintos campos de experiencia particular y su uso se vincula a la esfera de la ciencia, de la técnica o al ámbito profesional. El señalado contenido léxico es objeto de enseñanza de español con fines

---

<sup>57</sup> Sánchez Lobato, J. (2002): “Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica”, en J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo y R. Pinilla Gómez (eds.), *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 16

específicos y sus elementos se usan en situaciones comunicativas particulares de carácter oral o escrito.

#### 4.1.6. La disponibilidad léxica

Es un factor importantísimo para la selección y la planificación del contenido léxico. Es necesario marcar la diferencia entre el vocabulario frecuente y el léxico disponible. Citando a López Morales que subraya que la disponibilidad léxica abarca el “caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada”<sup>58</sup>, concluimos que los vocablos disponibles se presentan solo en un contexto concreto, en una circunstancia comunicativa determinada y se refieren a las palabras más frecuentes dentro del campo léxico concreto, son las más características de un tema preciso.

Las palabras disponibles son las primeras que acuden a la memoria y son las más frecuentes al hablar o escribir de un tema concreto; sin embargo, hay palabras más disponibles que otras dentro de un mismo centro de interés.<sup>59</sup>

#### 4.1.7. El vocabulario fundamental

Podemos clasificar este concepto como genérico, puesto que se considera que el léxico fundamental de un idioma es el que incluye el léxico básico y el vocabulario disponible, es decir, se compone, por una parte, de los elementos léxicos habitualmente usados en la comunicación cotidiana y, por otra, de las unidades léxicas de empleo más inmediato a una situación determinada.

---

<sup>58</sup> López Morales, H. (1991): *Léxico disponible de Puerto Rico*, Madrid, Arco Libros, p. 11

<sup>59</sup> Sanz Álava, I. (2001): “El léxico en la enseñanza de E/LE: una aplicación práctica para el nivel intermedio” en M<sup>a</sup>. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso internacional de ASELE*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, p. 637



#### **4.1.8. Los intereses y las necesidades de los alumnos**

Es uno de los requisitos fundamentales que ha de tener en cuenta el profesor. El vocabulario básico del español será igualmente necesario y útil para un empleado extranjero que busca trabajo en España o para un grupo de jóvenes que van de excursión a Hispanoamérica, para un alumno que va a continuar sus estudios en un país hispano o para una persona mayor que se traslada a vivir a Madrid para reunirse con su familia que, previamente, había emigrado. De todas formas, cada uno de ellos escogerá y seleccionará después aquellas unidades léxicas que más va a utilizar según sus necesidades y modos de vida, según sus objetivos, según su entorno, etc. El respectivo vocabulario de cada uno será muy distinto. Por lo cual, el criterio de la diferenciación se da también en el área del aprendizaje de E/LE e impele al docente a tener siempre presente los intereses de sus discípulos.

Las necesidades del alumno se relacionan también con el carácter del curso que se da, si es más general o más específico. Sin embargo, el papel del profesor a la hora de planificar y presentar el vocabulario es de suma importancia porque él mismo es la figura fundamental que debe motivar el interés del estudiante y fomentar su deseo de aprender los *ítems* nuevos. En opinión de los lingüistas investigadores en el área de la enseñanza de E/LE, la clave para una buena selección y presentación del contenido léxico para los niveles inicial e intermedio, consiste en tomar en consideración el criterio de frecuencia de uso según áreas temáticas y, para el avanzado y el superior, siguiendo fuentes auténticas, tanto de muestras orales como escritas.

### **4.2. Cuándo enseñar léxico**

#### **4.2.1. Planteamientos generales**

La experiencia del profesor de E/LE demuestra que el vocabulario se enseña constantemente en el aula:

- el léxico y su enseñanza puede ser objetivo de toda una clase o de varias clases seguidas. Este caso se da cuando se plantea la presentación de determinados contenidos semánticos, por ejemplo, los campos léxicos relacionados con las compras, con el tiempo de ocio, los viajes, etc.;

- el vocabulario se enseña también durante la propia clase en caso de que surja la necesidad de explicaciones de cierto contenido o actividades que se desarrollan, o porque les interesa a los alumnos;

- en la mayoría de los casos, antes de efectuar las actividades que comprenden las cuatro destrezas: la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión oral, la expresión escrita, el profesor ofrece al alumnado aclaraciones enseñando el vocabulario concreto que aparecerá;

- en muchas ocasiones, después de realizar algunas actividades o hacer ejercicios de comprensión auditiva, lectora o de expresión escrita u oral, se plantea la necesidad de completar ciertas omisiones o explicar unidades desconocidas;

- el léxico se puede enseñar para alcanzar otros objetivos como, por ejemplo, la práctica de la pronunciación, la enseñanza de la gramática, de las funciones, etc.;

- el léxico se puede trabajar también continuamente en forma de actividades de repaso.

#### **4.2.2. Ejemplos para pasar de la teoría a la práctica**

Para justificar las ideas mencionadas, ponemos en práctica un ejemplo de trabajar el vocabulario que, a su vez, sirve de apoyo y orientación para el profesor a la hora de planificar la enseñanza del caudal léxico en clase. Las actividades que proponemos, se someten al tema *la ropa* y van dirigidas a alumnos de nivel intermedio. Con el fin de introducir el área temática relacionada con la palabra clave, pedimos a los estudiantes que compongan una lista de todos los vocablos que conozcan sobre esta situación. La tarea se puede concretar, detallar si solicitamos que las palabras se den por separado haciendo la distinción entre hiperónimos e hipónimos, por ejemplo, vocablos

que determinen la ropa desde diferentes perspectivas: verbos, adjetivos, varias expresiones, etc.:

**ROPA**

*traje*

*vestido*

*camisa*

*blusa*

.....

**ROPA DE CABALLERO**

*traje*

*camisa*

.....

**ROPA DE SEÑORA**

*vestido*

*blusa*

.....

**ADJETIVOS:**

*sencillo – elegante*

*viejo – nuevo*

*claro – oscuro*

*limpio – sucio*

*ancho – estrecho*

*gastado*

*estropeado*

.....

**VERBOS:**

*vestirse*

*calzar*

*abrocharse*

*abrigar*

*coser*

*planchar*

*lavar*

*tender*

*colgar*

*doblar*

*cepillar*

.....

**EXPRESIONES:**

*vestir de negro*

*vestirse a la moda*

*pasado/a de moda*

*estar de moda*

*sentarle bien, mal*

*quedarle bien, mal*

*irle bien, mal*

*de lunares*

*de rayas*

*de cuadros*

.....

Luego, divididos en grupos, los estudiantes comparan sus listas. Se puede hacer una general que contenga todos los vocablos que han aparecido. La mencionada pre-actividad sirve de repaso del vocabulario estudiado en el nivel inicial de enseñanza y, al mismo tiempo, el docente queda bien informado sobre las formas léxicas que conoce la gran mayoría y sobre otros elementos del vocabulario que domina solo una pequeña parte de la clase. En las tareas posteriores, las palabras más conocidas estarán presentes para mostrar su diverso uso en el lenguaje y para procesar su aprendizaje y retención en el lexicon mental. Aparecerán también las otras, las que conoce la minoría del alumnado o aquellas que no conoce nadie.

Para realizar las auténticas actividades de enseñanza del léxico, pueden servir textos literarios o de carácter más cotidiano y coloquial, por ejemplo, diálogos en una tienda de ropa o en los grandes almacenes, o un texto que muestre el punto de vista y la opinión de una persona sobre la moda y la manera de vestirse, etc. Los alumnos tendrán que subrayar los vocablos relacionados con el área temática, explicarlos y ampliar su propio vocabulario con los términos poco o nada conocidos: *zurcir, cepillar; de lunares, liso, estampado; escotado; el bolsillo, el cinturón, el cuello, la cremallera*, etc.

Dentro de las tareas específicas, se pueden diseñar y presentar las siguientes:

- adivinar y determinar la palabra a través de dibujos o fotos: objetos, acciones, cualidades.

- ordenar una serie de vocablos según el concepto y la palabra genérica más adecuada a que se refieren:

	<i>el zapato</i>		<i>el botón</i>	
	<i>planchar</i>	<i>el tacón</i>		<i>la modista</i>
<i>el ojal</i>	<i>la camisa</i>	<i>coser</i>		<i>los gemelos</i>
	<i>la hebilla</i>	<i>remendar</i>		<i>el cordón</i>

MODELO: *la modista: coser, remendar, planchar*

- componer palabras a base de afijos. La finalidad de ese ejercicio es conocer los procedimientos de formación de palabras en español:

	<b>cintura</b>	<b>-ar</b>
<b>en-</b>	<b>ropa</b>	
	<b>sucio</b>	<b>-ero</b>
<b>des-</b>	<b>abrigo</b>	
	<b>cepillo</b>	<b>-ón</b>

MODELO: *cintura – ón = cinturón*

- fijarse en el cambio de significado de ciertos vocablos según el empleo de los sufijos diminutivos:

*bolso – bolsillo*

*camisa – camiseta*

*zapato – zapatilla*

- emparejar las palabras y expresiones idiomáticas con sus respectivas definiciones:

**A:**

- 1. parte de una prenda de vestir que cubre de manera total o parcial el brazo*
- 2. no llegarle a la suela del zapato a alguien*
- 3. calzado que cubre el pie y parte de la pierna*
- 4. persona que se dedica profesionalmente a la exhibición de prendas de vestir o de complementos*
- 5. quedarle/sentarle/estarle una cosa como un guante a alguien*
- 6. quitarse alguien el sombrero*

**B:**

**a/ ser muy inferior a alguien**

**b/ modelo**

**c/ quedarle una cosa a alguien muy bien, como a medida**

**d/ manga**

**e/ bota**

**f/ admirar, aplaudir a alguien o a algo**

MODELO: 1 – d; 2 – a; ....

Como post-actividades podemos proponer el juego de adivinar el nombre de los vocablos según su significado y la explicación que se da sobre ellos. La clase se divide en grupos y el ejercicio se desarrolla como si fuera una competición. Otra tarea puede ser la de escribir frases por separado con un conjunto de palabras estudiadas sobre el campo temático de *la ropa* o inventar una historia y componer una redacción, como por ejemplo: “*Ayer comprando en unos grandes almacenes ...*” utilizando los elementos léxicos ya presentados.

### 4.3. Qué es enseñar léxico

Dar respuesta a esta pregunta supone un análisis sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza que incluyen respectivamente las técnicas y los procedimientos apropiados para almacenar y aprender el léxico; la organización y la composición del vocabulario y la manera en que esto afecta a su conocimiento y uso; la característica de lo que significa conocer una palabra. En el presente apartado trazamos los puntos básicos de lo que es enseñar vocabulario.

#### 4.3.1. Las estrategias de memorizar y aprender léxico

En el proceso de aprender una lengua extranjera, el alumno se encuentra con dificultades de distinto carácter, por ejemplo, no tiene suficientes conocimientos para producir mensajes, por lo que se dan fallos en el acto de comunicación. Entonces, en su mente se movilizan varias técnicas y estrategias que ayudan a resolver el problema. El señalado conjunto de mecanismos constituye la llamada **competencia estratégica** que tiene dos componentes: *las estrategias de aprendizaje* y *las estrategias de comunicación*. Según varios autores, no se ha prestado mucha atención a esta clase de competencia y hay pocas actividades que ejercitan las habilidades relacionadas con ella. Incluso, se plantean discusiones sobre si las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación son una misma cosa o se caracterizan por diferentes objetivos y mecanismos. En palabras de Isabel Santos Gargallo “las estrategias de aprendizaje están orientadas al *proceso* y las estrategias de comunicación están dirigidas al *producto*”<sup>60</sup>. Las estrategias de aprendizaje se ponen en marcha para agilizar el proceso de aprendizaje, las de comunicación se activan para solucionar problemas comunicativos.

Cuando los alumnos se encuentran con palabras desconocidas, ellos utilizan varias estrategias para poder entender su significado. Santamaría Pérez (2006: 54) anota los siguientes “trucos”:

- adivinar el significado a base del contexto. El contexto, en general, resulta muy útil para encontrar la acepción más adecuada del vocablo;
- asociar la palabra desconocida con otras conocidas que se acercan a ella por su estructura morfológica: *discutir* – *discusión* – *indiscutible*;
- deducir el significado por el tema del texto. Hablando del tema *En el aeropuerto*, el estudiante se puede dar cuenta sobre las unidades léxicas que pertenecen a este ámbito temático;
- acudir a la ayuda del diccionario;
- preguntar a sus compañeros de clase;
- preguntar al profesor.

---

<sup>60</sup> Santos Gargallo, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros, p. 38

Si el estudiante no sabe nombrar un concepto, pone en marcha otras estrategias:

- busca la voz sinónima o antónima o emplea un hipónimo;
- hace uso de la paráfrasis o de la explicación del vocablo;
- crea una nueva palabra a través de las posibilidades de la morfología;
- se apoya en su lengua materna;
- usa gestos o sonidos;
- dibuja el objeto que quiere mencionar;
- señala el objeto si está dentro del ambiente comunicativo.

Dentro de los principios teóricos a los que se somete el proceso de la enseñanza del léxico, hablamos de tipos de memoria de los que se sirve el aprendiz para almacenar y adquirir las unidades léxicas. No importa si se trata de efectuarlo en el idioma materno o en la lengua extranjera, el alumno hace uso de varios tipos de memoria y modos de organizar los vocablos en su mente. En el lenguaje científico hablamos de diferentes estrategias de memorización para almacenar el léxico:

- **memoria visual** que se basa en la disposición física de los vocablos, por ejemplo, su orden vertical u horizontal en una lista;

- **memoria auditiva**, predominante en muchos alumnos para los que, leer las palabras en voz alta y repetirlas, facilita el aprendizaje y les ayuda a recordarlas;

- **memoria quinésica**: se relaciona con el escribir una o varias veces los vocablos por aprender. El movimiento físico y su automatización son útiles y provechosos para mucha gente en el proceso de aprendizaje;

- **inventarse una historia**: redactar composiciones o historias con las palabras nuevas puede ser una estrategia muy fructífera para aprender léxico. En este caso se trata de una memorización global y contextualizada;

- **memorizar agrupando por temas**: hay estudiantes que aprenden más rápido si someten la memorización a un criterio según el campo o ámbito a los que pertenecen los respectivos vocablos.

Al seguir las explicaciones arriba expuestas y el ejemplo que ofrecen los autores de *Profesor en acción 2*, podemos demostrar el funcionamiento de dichos recursos y estrategias de memorizar léxico a través de la experiencia dada a continuación:



**LISTA DE PALABRAS**

<i>árbol</i>	<i>taxista</i>	<i>salir</i>
<i>jardinero</i>	<i>escritorio</i>	<i>lámpara</i>
<i>periódico</i>	<i>tijeras</i>	<i>hospital</i>

**TAREA:** Observa en un minuto las palabras e intenta memorizarlas. Pasado el minuto, trata de escribir en una hoja de papel o decir en voz alta todas las que recuerdas sin consultar la lista.

Según sea aplicada una o varias estrategias de memorización y almacenamiento, dicha tarea se presentará cumplida de la siguiente manera:

- el aprendiz que ha utilizado su memoria visual, recuerda los vocablos según su orden horizontal o vertical: *árbol, taxista, salir, jardinero ...* o *árbol, jardinero, periódico, taxista ...* ;

- el alumno que se ha servido de las posibilidades que le ofrece su memoria auditiva, las va pronunciando independientemente del orden: *taxista, árbol, lámpara ...* ;

- el estudiante que hace más uso de la memoria quinésica, ha tratado de aprenderlas imaginando posiblemente, a la hora de efectuar el proceso, que las esté escribiendo y, gracias al movimiento automático de la grafía, ahora las pone en la hoja de papel;

- puede resultar curiosa la historieta o el pequeño relato que ha compuesto el que ha empleado el mecanismo de usar la palabra en un contexto:

1. *El travieso del niño se escondió detrás del **árbol** para evitar ser visto por el **jardinero**, a quien hacía unos instantes le había robado el **periódico** que estaba al lado de las **tijeras**.*

2. *Después de una dura jornada en el **hospital**, acostumbro a **salir** rápido, llamar a mi amigo, el **taxista**, a que me lleve a casa y, una vez allá, para relajarme y descansar, me pongo a leer el **periódico** a la luz de la **lámpara** de mi **escritorio**. ;*

- los alumnos que prefieren hacer asociaciones sometidas a criterios de clasificación según ámbitos o temas, pueden memorizar las palabras de la lista agrupándolas del modo siguiente:

a/ palabras que expresan profesión: *taxista, jardinero*;

b/ objetos que tenemos en casa: *escritorio, lámpara, tijeras, periódico*;

c/ palabras que expresan movimiento: *salir*;

d/ vocablos que expresan la relación agente – objeto: *jardinero - árbol; jardinero – tijeras*.

#### 4.3.2. Repasar el vocabulario

El proceso de memorización de una palabra no es suficiente para aprenderla. Uno de los aspectos que más dificulta la adquisición del vocabulario es el olvido de las unidades léxicas. Es necesario que los vocablos almacenados pasen de la memoria a corto plazo a la de a largo plazo. Los diferentes autores proponen distintas actividades para cumplir con esta tarea que el docente pueda diseñar en el aula o que el alumno haga de forma autónoma. Lo importante es que la memoria quede activada constantemente a través de la revisión y la reutilización de las palabras aprendidas antes. Un simple ejemplo de entrenar la memoria a largo plazo, a base de las unidades léxicas arriba propuestas en la lista, puede ser el ejercicio dado a continuación. Pasado cierto tiempo, el profesor ofrece a los alumnos que completen las siguientes frases con el vocablo que falta:

1. *Todos los años pongo en mi ..... de Navidad un adorno nuevo.*
2. *Gracias al buen cuidado del ....., tenemos unas plantas y flores muy vistosas en el patio.*
3. *No deja pasar un día sin comprarse el ..... en el quiosco de enfrente.*
4. *El que se dedica a conducir un taxi se llama .....*
5. *En su habitación tenía un pequeño ..... en el que guardaba todos los papeles, manuales y cuadernos, y estaba muy tranquila cuando lo cerraba con llave.*

6. Para cortar un pedazo de tela necesito .....
7. El tren con destino a Madrid ..... a las 10.10 horas del andén 4.
8. En la sala de estar tenemos una ..... de cristal que produce una luz muy agradable.
9. Los médicos y las enfermeras trabajan en el .....

Estas y muchas más actividades pueden servir para repasar el léxico aprendido.

#### 4.3.3. Palabras productivas y receptivas

Según lo expuesto en el primer apartado, no todas las palabras que conocemos las empleamos de forma igualmente activa. Los vocablos del sector productivo son los que se usan espontáneamente en la expresión lingüística. Estas palabras son activas frente a otras que forman parte de los conocimientos pasivos y que el estudiante las puede comprender usadas en su contexto. A pesar de que no siempre resulta clara y rigurosa, dicha oposición es un factor importante para la enseñanza del léxico y su selección. La perfecta dosificación del material léxico ayudará al profesor a no sobrecargar a los alumnos con palabras poco usadas, por una parte, pero, por otra, a enseñarles a que reconozcan el significado de ellas en cuanto estén presentes en el discurso o en caso de que las lean en algún texto.

Siguiendo este plan de reflexiones, se plantea el tema de qué significa conocer una palabra.

#### 4.3.4. Sobre lo que implica conocer una palabra

El conocimiento de una palabra incluye varias características. Para Gómez Molina “conocer una palabra implica poseer una gran cantidad de información sobre ella”<sup>61</sup>:

---

<sup>61</sup> Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua(L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 498

#### 4.3.4.1. Conocer su pronunciación y ortografía

Conocer los sonidos y los fonemas, las letras que la componen; es decir, saber reconocerla y producirla tanto oralmente como en la lengua escrita. Cabe mencionar que la correcta pronunciación de los vocablos de un idioma ayuda a la comprensión, debido a lo que se considera que el objeto de la articulación es la comunicación. Puesto que el aprendiz no siempre conoce las reglas de la pronunciación, el profesor asume la tarea de explicárselas. Él puede poner en práctica la pronunciación en el aula ofreciendo a sus alumnos varias actividades de entrenamiento auditivo y entrenamiento en la producción.

La pronunciación en español está bastante vinculada a la ortografía, consiste en conocer y producir las unidades del sonido, también en tener conocimientos sobre la estructura silábica y la secuencia acentual de las palabras, sobre el ritmo y la entonación.

Saber escribir correctamente una palabra forma parte del conocimiento sobre ella y ayuda a la pronunciación correcta:

*casa* - 'edificio para habitar; piso, vivienda' frente a *caza* - 'acción de cazar';

*poso* - 'sedimento del líquido contenido en una vasija' frente a *pozo* - 'perforación que se hace en la tierra para buscar una vena de agua';

*cima* (f) - 'la parte muy alta; pico' frente a *sima* (f) - 'abismo, cavidad grande y muy profunda en la tierra'.

Asimismo, el docente ha de llamar la atención sobre los cambios ortográficos que se producen debido a la derivación o la flexión: *terco* > *terquedad*; *me acerco* > *me acerqué*.

#### 4.3.4.2. Tener conocimientos morfológicos sobre el vocablo

Lo que comprende sus características formales de género, número, grado de comparación, persona, tiempo, modo, etc., (*el tema, el ala, mejor, anduve, hayáis tenido*); también su composicionalidad: los afijos que lo componen – *ver* > *pre-ver*; *pre-vis-i-ble*, lo que implica conocer otras palabras de la misma familia – *pre-vis-t-o/a, pre-vis-or/a, pre-vis-i-ón*.

Las características gramaticales de los vocablos son parte de la sintaxis de un idioma pero tienen también su punto común con el contenido léxico. Es decir:

Cuando adquirimos un ítem léxico, lo almacenamos y etiquetamos como sustantivo, adjetivo, verbo, etc. Además, este tipo de información incluye el conocimiento morfológico de las distintas unidades léxicas, esto es, la organización interna de las palabras y la formación de nuevas palabras. Podemos establecer relaciones formales entre determinadas palabras de una lengua (zapato/zapatería; libro/librería), pero también conocer los principios que rigen la formación de nuevas palabras, reglas que están sujetas a restricciones semánticas, sintácticas y fónicas. Por ejemplo, del adjetivo *suave* podemos derivar *suavemente* o de *triste*, *tristemente*, pero no podemos decir de *blanco*, *blancamente*.<sup>62</sup>

El conocimiento morfológico y los procedimientos de formación de palabras, entre ellos la derivación y la composición, resultan muy provechosos para los alumnos porque les permiten ampliar vocabulario y realizar conjeturas sobre el valor semántico de las palabras nuevas que aparecen o de las creadas por ellos.

Los afijos españoles forman una parte importante dentro del sistema gramatical generativo de una lengua puesto que se consideran uno de los elementos determinantes de su riqueza idiomática. Son aquellos instrumentos lingüísticos que se definen como básicos de la morfología derivativa. La abundancia léxica española se debe, en gran medida, a su rico repertorio afijal que cuenta con una amplia lista cuya característica fundamental es la de estar en un proceso de movimiento de sus componentes que marcan una continua variabilidad productiva.

Siguiendo las investigaciones más modernas sobre la competencia léxica del estudiante y las reglas de formación de palabras, se concluye que el modelo generativo y el lexicón mental se someten a una serie de características y regularidades. En palabras de Marta Baralo, “el componente morfológico es una parte del lexicón y está constituido por dos tipos de elementos:”<sup>63</sup> por unidades léxicas simples, afijos, radicales y temas, por una parte y, por palabras complejas, por otra. Los alumnos que aprenden una lengua extranjera se sirven de la disponibilidad para los procesos morfológicos de

---

<sup>62</sup> Santamaría Pérez, M<sup>a</sup>. I. (2006): *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Universidad de Alicante, pp. 17 -18

<sup>63</sup> Baralo Ottonello, M. (1996): “Algunos aspectos de la adquisición de la morfología léxica del español como lengua extranjera” en S. Montesa Peydró y P. Gomis Blanco (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I, Actas del V Congreso Internacional de ASELE* Málaga, p. 143

formación de palabras aplicando criterios universales y, al mismo tiempo, más económicos. La palabra compleja, que es nueva para el estudiante, se analiza “desmembrando” sus diferentes partes y buscando la semejanza o la identidad que las relaciona con las partes de otras palabras ya conocidas. Por lo cual, la estructura de una palabra compuesta se conceptualiza como un conjunto de nociones y significados que se relacionan con otras palabras.

El componente morfológico forma una parte importante dentro de la competencia léxica del alumno puesto que suministra un componente bastante amplio sobre los *ítems* léxicos. Tengamos como ejemplo los sufijos que gozan de un considerable uso en el léxico español.

El sufijo español emite información sobre la categoría gramatical de la palabra y su significado. Tomemos como ejemplo *-aje*: 1. indica acción y efecto – *aterrizaje, rodaje, almacenaje, arbitraje*; 2. señala conjunto, colectividad – *boscaje, ramaje, ropaje, kilometraje*; 3. denota lugar – *paraje*. Conociendo las características de dicho sufijo, el alumno puede interpretar el contenido semántico de las unidades léxicas que aparecen por primera vez, lo que facilita la mejor comprensión oral o escrita y también, por otra parte, él puede crear otras nuevas.

“La sufijación es, sin duda, el más importante de los procedimientos de la derivación”<sup>64</sup>. La capacidad generativa de los sufijos es evidente tanto en plan histórico como desde el punto de vista de la creación neológica en el español actual.

En cuanto al cuadro prefijal español, este puede ser dividido en elementos vulgares y elementos cultos. Al primer grupo de prefijos, considerado por varios autores como parte de la formación de palabras por composición, pertenecen aquellos que coinciden en la mayoría de los casos con las preposiciones, es decir tienen su existencia independiente: *anormal, sobreentendido, enamorar*<sup>65</sup>. La lista de los prefijos cultos está formada por elementos que, anteponiéndose a la base léxica dan lugar a palabras, muchas de las cuales son parte del lenguaje científico y técnico: *biología,*

---

<sup>64</sup> Alvar Ezquerro, M. (1996): *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco Libros, p. 50

<sup>65</sup> Véase Alvar Ezquerro, M. (1996), 4.1.5.

*videocámara*<sup>66</sup>. Sin embargo, se dan casos en que estos componentes registran un uso en palabras del léxico cotidiano: *narcotraficante, autobiografía, supereconómico*<sup>67</sup>.

A base de todo ello, desde el punto de vista didáctico, se puede diseñar una variedad de actividades que ejerciten el procedimiento de la formación de unidades léxicas por derivación como por ejemplo, buscar en el diccionario palabras con determinados prefijos y sufijos y explicar su significado y uso; buscar palabras con sufijos y prefijos que indiquen un significado determinado; subrayar las palabras derivadas de una texto e indicar su significado, etc.

Una de las actividades principales para el enriquecimiento del léxico, que con mayor frecuentes desarrolla el aprendiz, consiste en pedirle que invente palabras en español a través de los respectivos prefijos y sufijos<sup>68</sup>. Proponemos el siguiente ejemplo de ejercicio:

<b><i>in-</i></b>		<b><i>-ificar</i></b>
	<b>dios</b>	
<b><i>des-</i></b>	<b>integrar</b>	<b><i>-ción</i></b>
	<b>código</b>	
<b><i>re-</i></b>	<b>válido</b>	<b><i>-ero</i></b>
	<b>calificar</b>	
<b><i>por-</i></b>		<b><i>-ez</i></b>

MODELO: *des – código – ificar = descodificar*

Además de la derivación que, dentro del aspecto morfológico de enseñar léxico, resulta uno de los métodos más propicios para el alumno, a la hora de presentar el vocabulario en la clase se puede acudir a otro procedimiento no menos útil para el proceso de aprendizaje y la acumulación de palabras nuevas: la composición, en la que participan dos o más unidades léxicas que en la lengua pueden existir autónomas. Este

<sup>66</sup> Véase Alvar Ezquerro, M. (1996), 4.2.1.

<sup>67</sup> *Ibidem*

<sup>68</sup> El mecanismo de creación de vocablos a base de la prefijación y la sufijación se suele llamar *parasíntesis*. Sin embargo, en una interpretación más restrictiva, la parasíntesis es la combinación de los mecanismos de la composición y la derivación por sufijación.

medio de construcción de palabras dispone de diferentes procedimientos para ser efectuado. Presentar en el aula y ejercitar todos a la vez sería imposible y contraproducente. El profesor tiene que ir explicando los vocablos formados por composición según su aparición en los materiales didácticos y tomando en consideración los niveles de enseñanza. La composición, en general, se puede realizar de los siguientes modos:

- **sinapsia**: *conejillo de Indias*
- **disyunción**: *pez espada*
- **contraposición**: *químico-físico*
- **yuxtaposición**: *aguardiente*
- **prefijos vulgares**: *apolítico*
- **acortamiento** con sus varios subgrupos: *zoo*; *autobús*; *RENFE*; *PP*.<sup>69</sup>

Sin detenernos en estudiar en detalle todos los procedimientos citados, mencionaremos las características más importantes de los vocablos compuestos a base de la yuxtaposición que se considera uno de los métodos de ejemplos más abundantes. Son ellos muy propicios para la planificación y preparación del material didáctico para la enseñanza del léxico. Entre los compuestos mencionados, según la categoría gramatical de sus componentes, la categoría gramatical del vocablo final o las relaciones sintácticas y semánticas que guardan entre sí los elementos que los constituyen, se puede ofrecer en español un gran número de ejemplos:

- **de tipo sustantivo + sustantivo**: *bocamina* (f);
- **de tipo sustantivo + adjetivo**: *hierbabuena* (f); *pelirrojo*, *a*;
- **de tipo adjetivo + adjetivo**: *agridulce*;
- **de tipo verbo + sustantivo**: *pasatiempo* (m);
- **de tipo adverbio + verbo**: *menospreciar*;
- **de tipo adverbio + adjetivo**: *malaconsejado*, *a* <sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> Véase Alvar Ezquerro, M. (1996), 4.1.

<sup>70</sup> Véase Alvar Ezquerro, M. (1996), 4.1.4.



El ejercicio más común en este apartado de la enseñanza que se ofrece al alumno, es el de adivinar la palabra a través de la combinación de los elementos de los compuestos que se presentan desordenados:

<b><i>agua</i></b>	<b>lápices</b>
<b><i>saca</i></b>	<b>esmalte</b>
<b><i>porta</i></b>	<b>corcho</b>
<b><i>sin</i></b>	<b>páginas</b>
<b><i>pica</i></b>	<b>vergüenza</b>
<b><i>marca</i></b>	<b>pleitos</b>
<b><i>quita</i></b>	<b>ardiente</b>
<b><i>mala</i></b>	<b>sangre</b>

MODELO: *pica* + *pleitos* = *picapleitos*

La formación de unidades léxicas nuevas por composición puede ser una actividad muy importante y también divertida para los estudiantes, pero no siempre resulta bastante clara como procedimiento, debido a lo cual el profesor asume la tarea de ofrecer una previa aclaración teórica más detallada. Las explicaciones se hacen más necesarias cuando se proponen ejercicios de formación de nuevas unidades léxicas que presentan estructuras fijas. A estas expresiones se les denomina también frases hechas o locuciones idiomáticas. Son las que poseen un significado opaco, es decir que este no es una suma de los significados de las palabras que forman la frase. Las locuciones son de varios tipos: *sin ton ni son*; *por medio de*; *de chicha y nabo*; *coser y cantar*; etc. Dichas estructuras tienen sus características particulares, por ejemplo, sus componentes son invariables: *venir a cuento*, \* *venir a un cuento*; los elementos que las constituyen no son conmutables por otros: *hacer la vista gorda*, \* *hacer la vista gruesa*; no admiten alteración de orden: *con pelos y señales*; \* *con señales y pelos*; o tienen su género y número fijos: *paños calientes*.

Por lo visto, las locuciones idiomáticas requieren conocimientos más profundos del español, la planificación de su enseñanza es más compleja y supone más esfuerzos y preparación por parte del profesor. Sin duda alguna, las frases hechas se tienen que estudiar en el contexto, porque en el caso contrario, su comprensión se hará difícil.

Ejemplos de fraseología aparecen en los momentos iniciales del proceso de enseñanza. La tarea del docente consiste, en primer lugar, en dejar al estudiante informado sobre su existencia. La presentación de las unidades pluriverbales fijas se ha de realizar con sumo cuidado, debe ser muy bien preparada y proporcionada. Se aconseja que su estudio y aprendizaje se efectúe en los niveles intermedio, avanzado y superior puesto que su conocimiento y memorización necesitan una previa preparación lingüística por parte del alumnado.

Antes de ofrecer las actividades del aula para ejercitar *las locuciones*, el profesor debe proporcionar cierta información teórica sobre su construcción, significado y empleo. El estudiante tiene que interpretar dichas estructuras léxicas como fijadas, institucionalizadas, es decir, memorizarlas, aprenderlas en bloque, como un solo elemento léxico. Como ya hemos subrayado, su mejor aprendizaje se consigue en muestras de lengua contextualizada lo que se consigue sobre todo con la presentación y análisis de textos, originales o adaptados. Al mismo tiempo, el profesor puede ofrecer a sus alumnos frases que distingan el sentido literal de las locuciones de su significado idiomático. A veces, es preferible también que pida a los estudiantes que encuentren la frase hecha correspondiente en su LM.

En lo referido a la enseñanza de *las fórmulas rutinarias* que constituyen otra parte de la fraseología, debemos señalar que estas sí que se deben estudiar en el nivel inicial puesto que son de uso muy frecuente, desempeñan una función comunicativa importante y su presencia discursiva y características psicosociales son imprescindibles.

En cuanto a *las colocaciones* que, en general, no se consideran elementos léxicos fijados, aunque su enseñanza parezca menos complicada, en realidad no lo es, ni mucho menos. El problema fundamental de las colocaciones gira en torno a las posibles combinaciones que registran sus componentes. Hay que conocer cuáles son los elementos que elige la base (el colocado) para realizar dicha combinación. Todo profesor debe enseñar las variantes combinatorias más frecuentes, presentar los usos

más habituales. Por ejemplo, sería de mayor eficacia la presentación de las variantes combinatorias de *tren* como *tren rápido*; *tren expreso*; *tren de alta velocidad* que *tren cremallera*.

#### 4.3.4.3. Poseer información sintáctica sobre la palabra

Esto significa saber utilizarla correctamente en el respectivo contexto y conocer las reglas que regulan su uso: *mi opinión sobre ti, a ti te gusta*; tener conocimiento sobre los regímenes verbales: *insistió en que lo hiciéramos*; \* *nos prohibió en que lo hiciéramos*; etc.

#### 4.3.4.4. Conocer el contenido semántico de la palabra

Tener conocimientos sobre su valor denotativo y connotativo, sus diferentes acepciones. Veamos los ejemplos relacionados con la palabra *color*. Dentro de su contenido denotativo, el diccionario *CLAVE* la describe de la siguiente manera: **color** (s.m.) - 'impresión que capta la vista y que es producida por los rayos de luz que refleja un cuerpo': *Me gusta el color lila*. Un ejemplo de significado connotativo de dicho vocablo es la siguiente acepción: **color** - 'ideología, corriente de opinión o fracción política': *Este político cambió de color varias veces y ya nadie cree en sus declaraciones públicas*. A base de la palabra *color* existen varias locuciones: **de color** - 'que no tiene solo el blanco y el negro': *Según los consejos de lavado de ARIEL, es preferible que sequemos las prendas de color a la sombra*; **ponerse alguien de mil colores** - 'alterarse y palidecer o sonrojarse por vergüenza o cólera': *La chica se puso de mil colores al acercársele el joven de la tuna que la estaba contemplando ya hacía mucho tiempo*; **de color de rosa** - 'de forma optimista o ideal': *Me gusta ver las cosas de color de rosa*.

#### 4.3.4.5. Entender las relaciones paradigmáticas entre las palabras

Las relaciones paradigmáticas son otra característica importante que permite al alumno saber por qué elige un vocablo determinado y no otro dentro de un conjunto de posibilidades. Así, por ejemplo, el adjetivo *grave* significa *embarazoso*, *serio*, *difícil*, pero no decimos *una enfermedad embarazosa/seria* sino *una enfermedad grave*. Es cuestión de matices de significado y de escoger una forma y no otra. En el caso citado y en muchos más se trata de *sinonimia*, los vocablos son sinónimos entre sí, su significado se asemeja pero no son intercambiables por completo.

El conocimiento sobre la sinonimia es muy útil, sobre todo a la hora de escoger cuál de los sustantivos de un grupo se combina con un adjetivo. En este sentido, Arno Giovannini (1996: 57) cita el ejemplo de los adjetivos relacionados con las diferentes etapas de la vida humana: *joven*, *maduro*, *a*; *viejo*, *a* y los sustantivos a que se pueden aplicar. Claro está que una *persona* puede ser *joven*/ *madura*/ *vieja*, mientras que una *fruta* puede ser *madura* pero no *joven*, tampoco *vieja*. A continuación, el autor ofrece el caso de los verbos *coger* y *tomar* que son vocablos sinónimos pero no se pueden emplear en todos los contextos:

	<b>coger</b> (1)	
		<i>un taxi</i>
	<b>tomar</b>	
pero		
<b>coger</b>		* <b>coger</b> (en sentido de <i>beber</i> )
	<i>el significado de la frase</i>	<i>el zumo</i>
* <b>tomar</b>		<b>tomar</b> (en sentido de <i>beber</i> )

(1) *NOTA: El verbo **coger** ha sido utilizado en su significado del español peninsular.*

Queda claro que la sinonimia no consiste en expresar un significado determinado a través de varios significantes que pueden ser conmutables entre sí. El uso de los significantes mencionados depende del contexto y de la idea que se quiere transmitir. En opinión de Manuel Alvar Ezquerro (2003: 68), la sinonimia presenta la base del

enriquecimiento del vocabulario y su conocimiento resulta provechoso y necesario. A pesar de este rasgo positivo, el lingüista advierte del riesgo que se corre si se insiste excesivamente en la memorización de un considerable número de unidades léxicas sinonímicas de las que no todas gozan de gran frecuencia, utilidad o rentabilidad. Es mejor que se conozca un vocabulario diferente y las relaciones que guardan entre sí las distintas palabras.

Aunque la enseñanza de la sinonimia se inicia en el nivel umbral, es más tarde, en los niveles avanzado y superior, cuando se puede notar su eficacia puesto que el alumnado necesita acumular diferentes conocimientos sobre el idioma: posee un vocabulario más amplio, se da cuenta de los distintos niveles de lengua, percibe el matiz estilístico de las diferentes voces. Solo en el caso citado precisamente, la enseñanza de los sinónimos y el trabajo con esta clase de palabras puede conseguir sus objetivos didácticos: “la enseñanza de la sinonimia ha de realizarse en niveles avanzados, y contextualizando los usos, la mejor manera para que se fijen en la memoria”<sup>71</sup>.

Junto con los sinónimos que presentan a palabras de un mismo sentido o de semejanza en los sentidos, están *los antónimos*, que se consideran vocablos de significado opuesto: *claro – oscuro; amanecer – anochecer; caro – barato; fácil – difícil; frío – calor*; etc. Si se toma en consideración la definición que Manuel Alvar Ezquerro aplica a la antonimia como “una relación semántica que se manifiesta formalmente de diversas maneras”<sup>72</sup>, al profesor se le ofrece la posibilidad de organizar diferentes tipos de actividades para ejercer el fenómeno. Arno Giovannini y su equipo destacan que, a base de la antonimia “a veces incluso puede producirse un fenómeno tan curioso como que dos antónimos en un contexto, sean sinónimos en otro. Éste es el caso de *grave* y *agudo*: un sonido puede ser *grave* o *agudo*, pero la situación *se agrava* o *se agudiza*.”<sup>73</sup>

Igual que el problema de la sinonimia, los antónimos empiezan a ser estudiados en el primer nivel tomando como ejemplo pares de palabras de significado opuesto: *bueno – malo; tarde – temprano; amor – odio*. Ejercicios de este tipo que requieren completar una lista de palabras contrarias se pueden ofrecer en el aula de diferente

---

<sup>71</sup> Alvar Ezquerro, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco/Libros, p. 68

<sup>72</sup> *Ibidem*, p.70

<sup>73</sup> Giovannini, A. et al. (1996): “Vocabulario”, en *Profesor en acción 2*, Madrid, Edelsa, p. 58

forma aplicando también el elemento lúdico. En los niveles más avanzados, se llega al diseño de actividades de carácter más complicado introduciendo conocimientos morfológicos relacionados con el sistema derivativo, por ejemplo, buscar el antónimo a base de prefijos: *grato* – *ingrato*; *agradecido* – *desagradecido*; *legal* – *ilegal*, etc.

Siguiendo la misma metodología, se realizan ejercicios de antonimia en unidades léxicas compuestas: *acostumbrar* – *malacostumbrar*; *partidista* – *monopartidista* – *pluripartidista*; *guerra* – *anteguerra* – *posguerra*. Las tareas relacionadas con el estudio de los antónimos pueden revelar matices de significado contrario y, de tal manera, presentar y ejercitar las graduaciones semánticas: *seco* – *húmedo*, *mojado*, *empapado*.

A base de todas las características mencionadas, el docente planifica y ofrece al alumno actividades de variada tipología que consisten en completar frases con palabras antónimas; sustituir la palabra señalada por su vocablo contrario; seleccionar la palabra más apropiada entre varias para determinados contextos.

Otro rasgo característico del significado de las palabras que aparece en todos los idiomas es *la polisemia*, que marca las variadas acepciones de los vocablos. Una unidad léxica posee diferentes valores semánticos. Un ejemplo de polisemia es la palabra *copa*:

1. 'recipiente normalmente de cristal con pie en el que se sirven bebidas';
2. 'el líquido que cabe en este recipiente';
3. 'cóctel, fiesta en la que se sirven bebidas';
4. 'conjunto de ramas y hojas de un árbol que forman su parte superior';
5. 'en los naipes – carta del palo que se representa con uno o varios vasos con pie';
6. 'en un sombrero – parte hueca en la que entra la cabeza';
7. 'premio que se concede en ciertas competiciones deportivas';
8. 'competición deportiva en la que participan para ganar este premio'.

Lo mismo sucede con la palabra *vela*: 1. 'cilindro normalmente de cera provisto de un cordón por el centro que, al encenderlo, produce luz'; 2. 'pieza de tejido que se pone a los palos de un barco para recibir el viento e impulsar la nave'; 3. deporte de competición que se practica con este tipo de barcos'; 4. 'permanencia sin dormir durante el tiempo que normalmente se dedica al sueño'.

Bien se nota que la polisemia es un fenómeno léxico que se da con mucha frecuencia en el campo semántico de las unidades léxicas. Conocer los diferentes significados de una palabra es, en principio, uno de los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje pero no se puede conseguir fácilmente ya que supone una larga

preparación, una detallada lectura y el conocimiento de diferentes contextos de empleo del vocablo estudiado. Enseñar todas las acepciones de una palabra a la vez será imposible y de efecto opuesto. Se pueden destacar las más frecuentes y de uso común siempre apoyadas en las respectivas muestras de lengua.

Dentro de las relaciones formales entre las palabras, cabe mencionar la *homonimia*, fenómeno lingüístico que representa diversos significados de un significante que, a su vez, son de origen diverso. En la mayoría de los casos se trata de una *homografía*. Esta se refiere a palabras que se escriben y pronuncian de una misma manera pero su contenido, igual que su procedencia, son diferentes:

*sitio* (m) - 'lugar o espacio ocupado'

*sitio* (m) - 'asedio, cerco'

*don* (m) - 'tratamiento de respeto que se da a una persona'

*don* (m) - 'regalo, dádiva'

*canto* - 1p. Sg. Presente de Indicativo del verbo *cantar*

*canto* (m) - 'canción'

*canto* (m) - 'trozo de piedra'

Por otra parte, se da la *homofonía* que presenta a palabras que se escriben de diferente manera pero se pronuncian igual y su significado es distinto:

*hola* (interj.) - 'expresión que se usa como saludo'

*ola* (f) - 'onda formada sobre la superficie del agua'

*grabar* - 'labrar en hueco o en relieve; imprimir sonidos, imágenes o información mediante un disco, una cinta magnética u otro procedimiento para poderlos reproducir'

*gravar* - 'imponer un gravamen o impuesto'

Normalmente, el fenómeno de homofonía no provoca problemas puesto que el significado de las voces se entiende en el contexto. Sin embargo, el profesor tiene que comunicar a los alumnos su existencia todavía en el nivel inicial porque, parte de los homófonos forman el grupo de los elementos léxicos más frecuentes que se aprenden en un principio: *te* (pronombre personal) / *té* (infusión); *se* (pronombre personal) / *sé* (1 p. Sg., verbo *saber*), etc. Hasta que el estudiante de E/LE se acostumbre a resolver los inconvenientes provocados por homofonía, el docente le tendrá que ofrecer actividades para estudiar y fijarse más detalladamente en las diferencias de contenido de los vocablos homófonos, como por ejemplo, las de poner las palabras adecuadas en una serie de enunciados:

### **huso / uso**

1. *Tienes que hacer ..... de tus conocimientos en química y defenderte bien en el examen.*
2. *El ..... y la rueca son los instrumentos esenciales que se utilizan en el hilado a mano.*

Hay que tener en consideración que cierta parte de la homofonía está vinculada a la pronunciación en español: *caza/casa; cocer/coser; malla/maya*. Es bien sabido que en la norma del español meridional, la oposición *c, z/ s* no existe. El profesorado debe proponer ejercicios para que los alumnos aprendan a escribir correctamente las parejas de palabras que, en ciertas zonas geográficas del español, aparecen como homófonos.

En el caso de la homonimia, es mejor interpretarla como una relación formal entre palabras. Se dan vocablos iguales o muy parecidos de grafía y pronunciación, pero de diferente procedencia que poseen también distintos significados.

Muy a menudo, entre la riqueza léxica de un idioma, se habla de otro rasgo que afecta a su significado y uso, el de la *hiperonimia* y la *hiponimia*. Los hiperónimos son los términos que presentan un significado general que incluye al de otro término más específico, que es el hipónimo. Entre estas voces existe una relación de jerarquía que resulta muy propicia para la organización del vocabulario y su enseñanza y aprendizaje.



Muchos manuales y libros de didáctica han aplicado dicho criterio para presentar los campos léxicos. La palabra hiperónima, en muchos casos, sirve para determinar el título, el contenido de la respectiva unidad didáctica, por ejemplo *la casa*. En las clases dedicadas a esta unidad, el alumno va a aprender los hipónimos que abarcan el tema - los distintos tipos de casas, las partes que las constituyen, los muebles que les pertenecen:

<i>tipos de casa</i>	<i>las partes que constituyen una casa</i>	<i>los muebles de una casa</i>
estudio	habitación	armario
apartamento	dormitorio	cama
piso	salón	sofá
chalet	cocina	sillón
chalet adosado	comedor	taburete
.....	cuarto de baño	silla
	servicio	mesa
	trastero	lámpara
	despensa	mesilla de noche
	.....	estantería
		.....

De acuerdo con el nivel en el que se encuentra el proceso de enseñanza, se profundiza en los conocimientos y se acumulan más vocablos. Este modo de presentar el léxico, en nuestra consideración, es bastante provechoso debido a que se encuentran imbricadas muchas nociones que el estudiante posee sobre la respectiva palabra. Ya no se trata solo de tener la idea de lo que significa la unidad léxica sino del contexto social, histórico, cultural en el que está empleada. Todo ello supone una amplia cognición sobre la realidad cotidiana que nos rodea. Al mismo tiempo, el fenómeno de la hiperonimia y la hiponimia ayudan al alumno a ver distintas clasificaciones y relaciones

entre los vocablos de tipo sociocultural que, a lo mejor, en su lengua materna no existen. Tomemos como ejemplo el campo léxico que abarca *la comida y la bebida*. Dentro de esta sección aparecerá una cantidad de voces hipónimas que, al estudiante búlgaro de E/LE le resultará difícil de entender su significado, puesto que en su idioma materno no se dan los respectivos equivalentes por falta de objetos reales a los que se refieran. Son palabras del tipo: *chirimoya, nécora, dorada, sangría, horchata*, etc.

De todas formas, el mencionado modo de enseñar el vocabulario ofrece la posibilidad de acercarse a otra cultura, que no es familiar para el estudiante extranjero, y también de desarrollar, en general, su conocimiento enciclopédico sobre las unidades léxicas que reflejan dicha realidad.

El campo de la hiperonimia y la hiponimia permite al profesor establecer varios ejercicios organizados a base del juego o de la competición que practiquen para aprender el fenómeno lingüístico mencionado. Los alumnos, divididos en grupos, pueden rellenar listas de hipónimos según el hiperónimo propuesto o buscar el hiperónimo que corresponde a varias palabras hipónimas y, posteriormente, enumerar otros de su categoría junto a los que dicho hiperónimo se convierte en hipónimo de otra palabra en la jerarquía propuesta:

**leche, yogur, requesón ... = LÁCTEOS**

**lácteos, embutidos, fruta y verdura, bollería ... = COMIDA, ALIMENTACIÓN**

Sin embargo, los lingüistas investigadores del tema, advierten que no es preferible que la enseñanza del léxico en el nivel inicial se someta a la presentación solo de palabras genéricas y que se deje el estudio de los hipónimos para más tarde. El profesor debe acudir a una enseñanza combinada:

De todas formas, podremos ir abriendo casillas que, a lo largo de la enseñanza, iremos completando con las piezas que nos vayan apareciendo: entre las palabras más frecuentes es posible que nos encontremos con *pájaro* o *canario* o *gallina*, lo que nos permitirá abrir una carpeta de aves, dentro de la que habrá otras de pájaros, de aves de corral, de aves voladoras, de aves corredoras, o como deseemos organizarnos, dentro de las cuales iremos poniendo los nombres que vayan

surgiendo, y que se irán relacionando, a la vez que podremos abrir una carpeta superior que sea la de los animales, etc., intentando una ordenación semántica a la par que de la realidad. Y esto mismo puede hacerse con las tiendas (de alimentación, de vestidos, de herramientas, etc.), o con los medios de transporte (terrestres, aéreos, marítimos, de tracción mecánica, animal, etc.), o con cualquier otro tipo de palabras, designaciones, realidades que vayamos enseñando.<sup>74</sup>

#### 4.3.4.6. Tener conocimiento pragmático sobre los vocablos

Otro elemento importante dentro del conocimiento sobre un vocablo es saber usarlo según las circunstancias de la comunicación y de los interlocutores. La frase dada a continuación, demuestra cómo se consigue un propósito determinado: pedir un favor a alguien a través de la oración enunciativa *Hace frío aquí*. Es un ejemplo de petición indirecta: solicitamos a nuestro interlocutor que cierre la puerta/la ventana.

El entorno pragmático es una de las características principales de la competencia léxica puesto que, es un aspecto que determina el uso de una u otra unidad léxica según los participantes en el acto comunicativo o según los diferentes lugares de efectuar la comunicación, etc.

#### 4.3.4.7. Poseer conocimientos sociolingüísticos de la palabra

Es conocer sus características diatópicas, diastráticas y diafásicas, su valor dialectal. Una *guagua*, en varios países hispanoamericanos significa 'bebé', mientras que, en Canarias y en Cuba tiene significado de 'autobús'. Al mismo tiempo, hay que tener una idea sobre los diferentes registros de empleo del respectivo vocablo. La palabra *azotea*, por ejemplo, en el sentido denotativo se refiere a 'la cubierta llana de un edificio', mientras que su uso en español coloquial se reviste de un valor figurado con el significado de 'la cabeza humana' por ser la parte superior del cuerpo en correspondencia con la parte final de un edificio: *estar mal de la azotea* quiere decir 'estar loco'.

---

<sup>74</sup>Alvar Ezquerro, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco/Libros, p. 66

En conclusión podemos destacar que todo lo expuesto hasta aquí justifica que para el dominio de una palabra se exige acumular una información detallada sobre ella. Es lógico que el alumno no la vaya a obtener de una vez, sino avanzando en sus estudios y niveles de aprendizaje de forma paulatina, va agregando nuevos aspectos del significado y las características de dicho vocablo. Por otro lado, el profesor que dirige el proceso de enseñanza tendrá claro cómo ha de programar la presentación de las unidades léxicas y diseñar las respectivas tareas y actividades en el aula. El docente siempre debe tomar en consideración que lo que se enseña y aprende es parte de un mundo que, quizás en la mayoría de los casos, sea distinto a la realidad a la que pertenece el estudiante y que se ve reflejada en su propio idioma. Para poner un ejemplo: a diferencia del español en el que se dan los tres demostrativos *este/ ese/ aquel*, en otras lenguas, entre ellas la búlgara, existen solo dos lo que, en un primer momento, puede resultar chocante para el alumno. Asimismo, el castellano posee dos géneros en los nombres sustantivos mientras que en búlgaro se dan tres al incluir el neutro.

Aquí cabe mencionar la existencia de los llamados falsos amigos que, a la hora de aprender una lengua extranjera, se dan muy a menudo. Se trata de palabras que por su forma se asemejan en los dos idiomas pero son de distinto significado. Citemos de nuevo la lengua española y el idioma búlgaro por ser el foco principal de nuestros análisis y comparaciones. Es bien sabido que los dos idiomas pertenecen a dos familias lingüísticas diferentes pero, a pesar de esta diferencia fundamental, muestran ejemplos de falsos amigos. *Con* es una palabra que existe tanto en búlgaro como en español, es de la misma pronunciación (aunque de diferente grafía: *кон*) pero de distinto significado: en castellano es una preposición que marca el instrumento o el medio con que se realiza algo, mientras que en búlgaro es un sustantivo de género masculino que significa 'caballo'. En español, *col* es sinónimo de *berza*, *repollo*, mientras que en búlgaro (*кол*) significa 'palo'.

Al analizar el tema de los falsos amigos, en general, se concluye que el fenómeno se da con palabras que se relacionan por su origen pero que en las distintas lenguas han evolucionado formando voces que se pronuncian o escriben de modo diferente, es decir plantean problemas fonéticos, sobre todo, gráficos. Esta observación afecta a los idiomas de un mismo origen como lo son el español y sus lenguas

hermanas: el portugués, el francés, el italiano, etc. A veces, solo se trata de diferencias gramaticales, como por ejemplo lo es el distinto género gramatical de las palabras de significado idéntico en las distintas lenguas: *la leche* (femenino en español), *le lait* (masculino en francés), *il latte* (masculino en italiano), *o lèite* (masculino en portugués). En resumidas cuentas, cualquiera que sea el carácter del problema provocado por la existencia de los falsos amigos, el docente ha de llamar la atención a los estudiantes y proporcionarles tareas y actividades que consoliden el conocimiento y el uso correcto de dichas palabras. Es muy interesante y provechosa la propuesta que deja Manuel Alvar Ezquerra para diseñar actividades con el propósito de desarraigar el aprendizaje imperfecto de las unidades léxicas consideradas falsos amigos. El autor declara que, enseñar utilizando imágenes puede resultar muy eficiente: “no me cabe la menor duda de que el empleo de ilustraciones en que se haga ver de manera grotesca el uso de las palabras que pueden inducir a error es un medio didáctico rápido y eficaz”<sup>75</sup>. Siguiendo esta idea y basándonos en uno de los ejemplos de la lengua búlgara arriba mencionado, podemos aplicar la sugerencia del lingüista al enunciado y la imagen dados a continuación:

*Me gusta comer*



*cuando me la prepara mi abuela.*

En el caso citado, podemos aprovecharnos del fenómeno de falsos amigos para hacer al alumno búlgaro aprender la palabra española *col* insinuándosela a través de la imagen del palo que en el idioma búlgaro se pronuncia de igual manera (aunque de otra grafía *кол*). Enunciados como el mencionado arriba chocan al estudiante y lo ridículo y absurdo de su significado advierten la posibilidad de cometer errores.

Lo visto anteriormente corrobora la importancia de todas las características formales, estructurales, sintagmáticas, semánticas y socioculturales que encierra en sí la

---

<sup>75</sup>Alvar Ezquerra, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco/Libros, p. 45

definición de una palabra, lo cual determina la lectura detallada y la labor concienzuda que le corresponde efectuar al docente a la hora de preparar la enseñanza del material léxico en el aula.

#### **4.4. Cómo enseñar vocabulario**

Todos los aspectos de la enseñanza y aprendizaje del léxico analizados en los párrafos 4.1, 4.2 y 4.3 de este capítulo justifican la opinión de los lingüistas al afirmar que el vocabulario y su conocimiento desempeñan un papel fundamental en la interacción comunicativa, en la comprensión y producción de textos o mensajes del ámbito escrito u oral, por lo cual no cabe duda de que el tratamiento léxico debe formar parte importante del objetivo de la enseñanza-aprendizaje de E/LE en el aula y tiene que ser programado, organizado y secuenciado. Nos toca continuar nuestras explicaciones abordando el problema de cómo presentar el léxico a nuestros alumnos que, a su vez, es marcadamente didáctico.

##### **4.4.1. Presentar el vocabulario**

Lo primero que el profesor debe hacer es provocar el interés del estudiante, crearle la necesidad de aprender el nuevo vocabulario a través de situaciones que le llevan a un contexto léxico dado en el cual, para “moverse” con más soltura, él querrá conocer las respectivas palabras de la lengua meta. Dicho proceso resulta facilitado por el mero hecho de que, a la hora de presentar el léxico, la realidad a la que este se refiere, ya es conocida, aunque no siempre en su totalidad, por el aprendiz. Lo que hace el docente es activarle al alumno la cognición y la propia experiencia que ha acumulado sobre el mundo. Mediante una imagen, un dibujo, una foto o, incluso, una o varias palabras, creamos la necesidad en el estudiante de aprender los vocablos del idioma extranjero que a esta realidad, a este contexto se refieren. Como hemos subrayado más

arriba, a veces, a base de diferencias socioculturales, se pueden producir ciertas inadecuaciones o, incluso, falta de determinados conceptos, pero que en la mayoría de los casos las cosas son iguales o similares. Por otra parte, hay que mencionar un hecho de suma importancia: el profesor, al crear la motivación en el alumno de aprender el nuevo vocablo, siempre debe tomar en consideración las prioridades y el objeto de la enseñanza, puesto que los campos léxicos, no tienen límite y presentar una lista inacabable de palabras no tiene ningún sentido didáctico. La programación del léxico necesita obedecer al criterio de moderación. Se tienen que elegir los temas de mayor interés para el alumnado, se debe trabajar el vocabulario básico, fundamental y frecuente que los corresponda. La labor del profesorado siempre será fructífera y provechosa si sabe “poner coto al tema” y “saber dónde cortar”<sup>76</sup>. Cuando presenta el léxico nuevo en la clase, el docente puede llamar la atención al alumno sobre las voces desconocidas antes o después de la lectura o audición de un texto. La ventaja de ofrecer las explicaciones con anticipación consiste en facilitar la comprensión del estudiante. Si las aclaraciones aparecen una vez finalizadas la lectura o la audición, el alumno, a la hora de efectuarse esta, se habrá puesto a hacer esfuerzos por interpretar el contenido del texto activando diferentes estrategias para conseguirlo. En total, cualquiera de las dos posibilidades puede ser útil si está coordinada con los objetivos de la actividad desarrollada.

Al final señalamos algunas de las posibilidades de enseñar el vocabulario en el aula de E/LE. En opinión de varios autores, una palabra puede ser determinada partiendo del significado hacia la forma o de la forma hacia el significado. Si se escoge el segundo camino para explicarla, se dan diferentes medios de transmisión de su semántica. Según Nation<sup>77</sup>, hay varios tipos de definiciones:

- **definición por el método directo o mostración**: se acude a las ilustraciones visuales de objetos reales o de dibujos y fotos, también a la mímica y otras acciones;

---

<sup>76</sup> Giovannini, A. et al. (1996): “Vocabulario”, en *Profesor en acción* 2, Madrid, Edelsa, p. 62

<sup>77</sup> Nation, I. S. P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*, Boston, Heinle and Heinle, Traducción al español según Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 498 - 499

- **definición analítica o por abstracción:** se presentan los rasgos básicos, las ideas principales que contiene el vocablo. Dentro de este medio, se pueden dar explicaciones con ejemplos o a través de sinónimos y antónimos;

- **definición contextual:** el alumno debe adivinar el significado de la palabra dentro de un contexto. Se le presentan varios ejemplos o situaciones comunicativas en los que aparece el nuevo vocablo y sobre los que él tiene que deducir su valor semántico;

- **definición por traducción:** es un procedimiento que algunos autores desaconsejan considerando que no es eficiente para consolidar la retención del vocablo. De todas formas, dicho medio se aplica en muchas ocasiones.

Santamaría Pérez (2006: 49) designa dos clases de técnicas para enseñar el vocabulario que dependen del objetivo que el docente sigue: si quiere presentar la unidad léxica aislada o señalar las relaciones que ella guarda con otras unidades:

**a/ para definir el significado de una palabra, el docente:**

- *utiliza soportes visuales;*
- *enseña objetos reales que se identifican con la palabra estudiada;*
- *gesticula para presentar ciertas acciones de ánimo: entristecerse, ponerse alegre, etc.;*
- *acude a las definiciones o ejemplificaciones;*
- *hace uso de la sinonimia o la antonimia;*
- *traduce.*

**b/ para enseñar las relaciones entre las diferentes unidades léxicas, el profesor:**

- *hace uso de tablas que demuestran las semejanzas o las diferencias entre un grupo de unidades léxicas que destacan las posibles combinaciones sintagmáticas;*
- *dibuja escalas para ejercitar la gradación;*
- *diseña mapas semánticos que ayudan a presentar el léxico por temas y pueden abarcar todo tipo de vocablos que determinan el respectivo tema;*
- *ofrece a los alumnos los llamados **árboles** que se utilizan para presentar los fenómenos de hiperonimia y la hiponimia;*



- presenta series cerradas de elementos léxicos como las estaciones, los días de la semana, los meses del año, etc.

#### 4.4.2. Estructurar y repasar el léxico

Una vez presentado el nuevo léxico en la clase, este necesita ser organizado, memorizado y revisado con el fin de que se consiga el empleo correcto y adecuado de las unidades léxicas aprendidas. El repaso del vocabulario también ocupa un lugar importante dentro del proceso de enseñanza y se puede desarrollar a través de varias actividades que facilitan su retención y fijación. Los ejercicios de repaso se realizan a modo de trabajo común, en grupos en el aula o se pueden llevar a cabo autónomamente, en actividades individuales para cada uno de los alumnos. M.<sup>a</sup> José Gelabert, Isabel Bueso y Pedro Benítez, los autores de *Producción de materiales para la enseñanza de español*, opinan que “el trabajo de léxico tiene que ser diario. Nunca “perdemos tiempo” si dedicamos diez o quince minutos de nuestras clases a revisar el léxico trabajado anteriormente; éste debe revisarse y reutilizarse con el fin de llegar a la automatización en el uso.”<sup>78</sup> A continuación citamos un magnífico ejemplo, en nuestra consideración, que, de un modo metafórico, declara el papel fundamental de la organización y repaso del léxico, una de las tareas primordiales en el largo y complejo proceso de presentar y aprender vocabulario:

*Marta recorta palabras de los diarios, palabras de todos los tamaños y las guarda en cajas. En caja roja guarda las palabras furiosas. En caja verde, las palabras amantes. En caja azul, las neutrales. En caja amarilla, las tristes. Y en caja transparente guarda las palabras que tienen magia. A veces, ella abre las cajas y las pone boca abajo sobre la mesa, para que las palabras se mezclen como quieran. Entonces, las palabras le cuentan lo que ocurre y le anuncian lo que ocurrirá.*

Eduardo Galeano, *Mujeres*<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> Gelabert, M.<sup>a</sup> J. , I. Bueso y P. Benítez (2002): “La importancia del tratamiento léxico”, en *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid, Arco/Libros, Cuadernos de Didáctica del Español/LE, p. 58

<sup>79</sup> En Giovannini, A. et al. (1996): “Vocabulario”, en *Profesor en acción 2*, Madrid, Edelsa, p. 63

El mencionado ejercicio de Marta es la clave para el dominio del léxico que el aprendiz ha de efectuar todos los días buscando las relaciones tanto entre las diferentes unidades léxicas como entre los nuevos vocablos y los ya conocidos estableciendo las variedades significativas de cada uno de ellos y usándolos en los registros adecuados. En esta tarea le ayudará la aplicación de diversas estrategias de adquisición y memorización cuyas características ya hemos analizado.

#### 4.4.3. El papel del diccionario

Otro aspecto básico dentro del apartado didáctico de la enseñanza del léxico es el del diccionario y su uso en la clase de E/LE. Todos los lingüistas que se han dedicado al estudio de los problemas de la presentación del vocabulario son unánimes en hacer hincapié en el valor didáctico que poseen estas obras lexicográficas. Manuel Alvar Ezquerro lo determina muy bien:

La enseñanza del léxico, así como el del uso del diccionario, suscitan siempre no poco interés. Del léxico echamos mano en cuanto empezamos a hablar o a escribir, pues constituye uno de los pilares fundamentales de la comunicación verbal, y el diccionario es una obra de referencia con la cual creemos sentirnos identificados y familiarizados, pues nos acompaña desde que comenzamos a estudiar o reflexionar sobre la propia lengua, o a aprender otra.<sup>80</sup>

Las palabras de Salomé Torres González declaran su opinión explícita e inapelable sobre el papel importante de los diccionarios para el proceso de la enseñanza de E/LE:

Reivindico el diccionario porque es un instrumento inestimable para el aprendizaje autónomo del aprendiz de español y creo que éste es uno de los objetivos que debe proponerse el profesor, especialmente cuando los estudiantes son adultos: dotarlos de los instrumentos precisos para el aprendizaje autónomo, tanto dentro del aula como fuera. La autonomía permite al alumno dirigir su adquisición de la lengua hacia sus objetivos concretos – y pienso sobre todo en aquellos alumnos que estudian por razones de trabajo o estudios y que desean orientar su uso del español hacia una parcela específica –; es en este caso en el que se hace absolutamente

---

<sup>80</sup> Alvar Ezquerro, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco/Libros, p. 7

preciso un conocimiento no sólo del uso del diccionario, sino también de todos los diccionarios que puedan resultarle útiles y de su explotación más productiva.<sup>81</sup>

Arno Giovannini y su equipo destacan que “el diccionario es uno de los útiles más importantes para el desarrollo del aprendizaje autónomo del vocabulario”<sup>82</sup> Siguiendo este plan de ideas, citamos también a M<sup>a</sup> José Gelabert, Isabel Buero y Pedro Benítez: “No podemos olvidarnos de un elemento indispensable en nuestras clases: el diccionario.”<sup>83</sup>

Consideramos que lo expuesto es suficiente para justificar la opinión sobre “la inestimable ayuda” que ofrece el diccionario en la presentación y el aprendizaje del léxico en el aula de E/LE. Sin embargo, queda absolutamente claro que no existe un diccionario universal que pueda abarcar todas las necesidades del aprendiz y cumplir con todos los requisitos de la enseñanza. Por lo cual, Manuel Alvar declara que “el diccionario es un instrumento, y como tal instrumento está destinado a unos fines concretos, distintos en cada uno de ellos”<sup>84</sup>. Para el profesor de E/LE resulta de suma importancia conocer los diccionarios para escoger entre ellos los que le van a servir en su trabajo de preparar la clase, por una parte, y para poder recomendar aquellos que considere útiles para sus discípulos según su nivel de conocimientos, sus intereses y los objetivos concretos de la enseñanza.

Como declara Salomé Torres González, uno de los asuntos primordiales que se plantea en el aula de E/LE es “qué diccionario escoger”. Según la opinión de la mayoría de los investigadores del tema, el uso de los bilingües es predominante en los niveles iniciales de aprendizaje, mientras en los intermedios y avanzados al estudiante se le recomienda manejar los monolingües. Las obras lexicográficas de fines didácticos más

---

<sup>81</sup> Torres González, S. (1996): “Los diccionarios en el aula de español como lengua extranjera. Algunas actividades”, en S. Montesa Peydró y P. Gomis Blanco (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I, Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 165 -166

<sup>82</sup> Giovannini, A. et al. (1996): “Vocabulario”, en *Profesor en acción 2*, Madrid, Edelsa, p. 63

<sup>83</sup> Gelabert, M.<sup>a</sup> J., I. Bueso y P. Benítez (2002): “La importancia del tratamiento léxico”, en *Producción de materiales para la enseñanza del español*, Madrid, Arco/Libros, Cuadernos de Didáctica del Español/LE, p. 54

<sup>84</sup> Alvar Ezquerro, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco/Libros, p. 12

empleadas son los diccionarios llamados básicos o, escolares o, de uso, entre ellos podemos citar los siguientes títulos recientes:<sup>85</sup>

El empleo de un diccionario supone una preparación previa con el fin de que el alumno se acostumbre a su manejo y no se pierda entre las distintas acepciones que un vocablo pueda poseer.

Uno de los requisitos básicos a la hora de trabajar con el diccionario, como es lógico, es el conocimiento del alfabeto y su orden. Aquí cabe mencionar que el profesor ha de dar ciertas explicaciones sobre el abecedario y, por otra parte, puede proponer varias actividades orientadas a la práctica del orden alfabético. Por ejemplo, se ofrecen tareas de ordenar alfabéticamente las palabras de una lista para buscar luego su significado en el diccionario.

Otro factor fundamental, que forma parte de la organización de un diccionario e influye sobre su manejo, es saber interpretar la información que aparece en los símbolos, las siglas, las abreviaturas, los códigos o la información morfológica que ofrece. El alumno debe entender bien cuáles son las características que pertenecen a cada lema y que explican su categoría gramatical; las notas gramaticales de morfología, ortografía, sintaxis, semántica, de uso; la definición; las diferentes acepciones; los sinónimos y antónimos; los ejemplos que demuestran el uso del lema, las locuciones características, etc. Todo lo señalado hasta aquí es el conjunto de requisitos obligatorios que el aprendiz tiene que poseer para trabajar con el diccionario y la tarea del docente

---

<sup>85</sup> - *Diccionario de español para extranjeros*, SM, Madrid, 2002

- *Diccionario escolar de la lengua española* (VOX), 14ª ed., Bibliograf, Barcelona, 1992. Bajo la dirección de Manuel Alvar Ezquerro.

- *Diccionario general ilustrado de la lengua española* (VOX), 3ª ed., Bibliograf, Barcelona, 1987. Bajo la dirección de Manuel Alvar Ezquerro.

- *Diccionario ideológico de la lengua española* (VOX), Bibliograf, Barcelona, 1995. Bajo la dirección de Manuel Alvar Ezquerro.

- *Diccionario manual ilustrado de la lengua española* (VOX), 14ª ed., Bibliograf, Barcelona, 1992. Bajo la dirección de Manuel Alvar Ezquerro.

- *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (VOX), Bibliograf – Universidad de Alcalá de Henares, Barcelona, 1ª ed., 1995. Bajo la dirección de Manuel Alvar Ezquerro y Francisco Moreno Fernández.

- *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Santillana – Universidad de Salamanca, Madrid, 1996. Dirección Juan Gutiérrez Cuadrado.

N. B. Sin embargo, en español, el referente siempre ha sido el *Diccionario de Autoridades* confeccionado por la RAE. Su primera edición data del 1726 y la última, la XXII, del año 2001.

es prepararle con anticipación, enseñarle la técnica de manejarlo con el objetivo de que el uso de dicha obra lexicográfica sea útil y provechoso para él.

De acuerdo con lo expuesto, creemos que el dominio de la mencionada serie de conocimientos y destrezas para el empleo productivo del diccionario se consigue a través de la organización de actividades que le facilitan al estudiante el manejo del mismo. En este campo se pueden dar ejemplos de varios ejercicios: uno de los más divulgados y practicados es el de la búsqueda de todas las acepciones de un vocablo para encontrar la adecuada, la correcta según un determinado contexto. Nos servimos del ejemplo siguiente. Los estudiantes leen la frase dada a continuación:

*La carta magna es el código fundamental de un estado.*

De inmediato se les plantea el problema del significado de la expresión *carta magna*. El docente les pide primero que consulten las acepciones de la palabra *carta* en el diccionario. Una vez que conocen todas las acepciones, van buscando el significado de las expresiones, frases hechas y locuciones formadas a base del vocablo *carta*. Después de la consulta ya saben que *carta magna* es 'constitución escrita de un estado'.

La enseñanza del léxico a través del diccionario ayuda mucho para adiestrar a los estudiantes en el conocimiento, en el aprendizaje y en el correcto uso del vocabulario de una lengua. Puede ser ofrecida a modo de actividades que ejercitan, por una parte, el manejo del propio diccionario y, por otra, facilitan al alumno acumular conocimientos léxicos.

Desde el punto de vista de la enseñanza de E/LE, las obras lexicográficas pueden ser “una inestimable ayuda”<sup>86</sup>. El diccionario sirve de muestra para un aprendizaje de la correcta ortografía. Al mismo tiempo, resuelve todas las dudas que puede plantearse un alumno de E/LE en cuanto a la grafía, la acentuación y la interpretación formal de la unidad léxica. Al tema de la ortografía se une el de la pronunciación que va consignado en los diccionarios especializados para la enseñanza de E/LE. Conocer el modelo de la correcta pronunciación en español es una cuestión básica para el estudiante no nativo, independientemente de la opinión de varios autores que no consideran obligatorias e

---

<sup>86</sup> Alvar Ezquerro, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco/Libros, p.12

imprescindibles las indicaciones sobre ella. Sus aseveraciones se basan en la idea de que el idioma español muestra una gran proximidad entre las características fonológicas y las gráficas, debido a lo cual no es de importancia primordial incluir el dato de la pronunciación dentro del contenido de los diccionarios destinados a su enseñanza.

Las obras lexicográficas en español, en general, suministran, de una manera muy rápida, toda la información acerca de una palabra y algo más, sobre los elementos inferiores a la palabra igual que sobre “los conglomerados de palabras”. Al consultar el diccionario, el alumno se entera de las características morfológicas de los vocablos, se fija en los procesos generativos relacionados con la formación de las palabras, recibe información sobre las relaciones formales de las voces. Con la ayuda de un diccionario especializado, se pueden trabajar los fenómenos de la homonimia, la sinonimia, la antonimia, etc. Los diccionarios ideológicos facilitan la enseñanza de la polisemia. A las obras lexicográficas acudimos también cuando nos hace falta presentar la fraseología en su abundante variedad. Aunque los diccionarios no son el mejor “consultorio” para conocer y aprender las unidades léxicas institucionalizadas, ellos proporcionan información lingüística y cultural relacionada con las expresiones fijas.

## **Capítulo V:**

### **La Interlengua y el Análisis de Errores: el foco de la preocupación didáctica en el aprendizaje de una LE**

#### **5.1. El concepto de Interlengua**

#### **5.2. Definir el fenómeno de Interlengua**

##### **5.2.1. La Interlengua desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada española**

###### **5.2.1.1. El estudio de Sonsoles Fernández**

###### **5.2.1.2. La opinión científica de Bustos Gisbert**

###### **5.2.1.3. La visión metodológica de Santos Gargallo**

###### **5.2.1.4. La Interlengua bajo el foco de atención de Marta Baralo**

###### **5.2.1.5. La interpretación del fenómeno de Interlengua por Amorim Barbieri Durão**

#### **5.3. La Interlengua y el Error. El concepto de Error**

##### **5.3.1. El Análisis Contrastivo (AC) y su planteamiento teórico**

##### **5.3.2. El Análisis de Errores (AE) y su visión metodológica sobre la Interlengua y el Error**

##### **5.3.3. Algunas propuestas taxonómicas del error en el ámbito lingüístico español**

###### **5.3.3.1. La clasificación ofrecida por Sonsoles Fernández**

###### **5.3.3.2. La taxonomía propuesta por José M. Bustos Gisbert**

###### **5.3.3.3. La clasificación adoptada por Isabel Santos Gargallo**

## **Capítulo V: La Interlengua y el Análisis de Errores: el foco de la preocupación didáctica en el aprendizaje de una LE**

La finalidad principal que se propone el capítulo V consiste en exponer la visión teórico-metodológica de los especialistas en Lingüística Aplicada sobre el fenómeno de la Interlengua y la noción de Error en el procesamiento de los conocimientos sobre una LE. Consideramos de importancia fundamental presentar los elementos básicos que determinan los conceptos arriba mencionados, puesto que estos trazan la línea metodológica global que nuestro estudio sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico español a alumnos búlgaros va a seguir y aplicar.

### **5.1. El concepto de Interlengua**

Antes de pasar a la indagación de los resultados de nuestro corpus de datos basados en la encuesta, en el presente capítulo nos gustaría detenernos en aclarar ciertas pautas que, a nuestro juicio, son relevantes para todo proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Dado que nuestra investigación, orientada en particular al análisis del mencionado proceso en el área del léxico español, se basa en los criterios del estudio lingüístico vinculados al fenómeno de Interlengua y en la detección de errores, hemos decidido centrar la atención en la descripción de este elemento primordial dentro del marco del aprendizaje. La Interlengua es un sistema lingüístico complejo al cual nos hemos referido en el capítulo II de la presente Tesis, el que expuso los rasgos y las dimensiones clave que abarca todo proceso de adquisición de idiomas en los no nativos.



¿Por qué analizar la Interlengua? ¿Qué relación presenta con el aprendizaje de la LE? Muy estrecha. La Interlengua marca las diferentes etapas por las cuales pasa un alumno de LE hasta conseguir aprender el idioma meta. Dicho fenómeno comprende el período obligatorio al que se somete el proceso de aprendizaje de idiomas extranjeros y hay que tenerlo siempre presente a la hora de estudiar y analizar las producciones de los alumnos de LE. La investigación sobre la Interlengua toma en consideración la detección de errores que el alumno comete durante el aprendizaje. Esta característica es de suma importancia para cualquier análisis de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de LE y será el punto crucial de nuestro estudio del aprendizaje del léxico por alumnos búlgaros.

Todo ello justifica la razón para dedicarnos a contextualizar el fenómeno de Interlengua en el marco del Análisis de Errores que ha sido durante varios años y sigue siendo uno de los modelos de estudios lingüísticos aplicados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas no maternas.

## **5.2. Definir el fenómeno de Interlengua**

¿Qué es la Interlengua? A continuación citaremos las definiciones vinculadas a este término que han dado varios lingüistas. El fenómeno fue introducido y explicado por Selinker en 1969 y reelaborado por él en 1972. Para este autor, la Interlengua se presenta como un sistema que activa el aprendiz de una LE y que perfila sus propias reglas que no se encuentran ni en la LM, ni en la LO. El investigador define la Interlengua como

un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> Selinker, L. (1991): “La interlengua”, en J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras, Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 83 – 84, (según el artículo traducido de L. Selinker. *Interlanguage. IRAL*, Vol. X, 3, pp. 209 - 231, 1972. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg.)

Según Selinker, la mayoría (95%) de los estudiantes activa en su mente una “estructura psicológica latente” cuando ellos intentan producir o entender un enunciado en una LE. Dicha estructura se realiza en el sistema independiente que el lingüista llama *Interlengua*. La Interlengua y sus producciones, declara Selinker, se determinan a través de procesos de “la estructura psicológica latente” entre los cuales los más importantes y significativos son: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y la hipergeneralización de las reglas de la lengua meta.

Un aporte fundamental y considerable al tema de la Interlengua y su definición introduce Corder quien, en 1967 denominó esta lengua específica del aprendiz de LE “competencia transitoria” y más tarde, en 1971, “dialecto idiosincrásico”. El fenómeno mencionado se interpreta como un sistema interlingüístico del que hace uso el estudiante en el que, aparecen tanto las reducciones como las simplificaciones del código del idioma objeto de estudio. Corder subraya que el alumno de una LE maneja un reducido número de palabras gramaticales, utiliza unas estructuras sintácticas simples y un léxico “altamente polisémico”. La idea del investigador se vincula a la necesidad de identificar y analizar las expresiones idiosincrásicas, proporcionadas por los alumnos, buscando la explicación de su producción. En opinión de Marta Baralo “el algoritmo, propuesto por Corder como metodología de trabajo para el estudio descriptivo del aprendizaje de una LE, constituye una contribución que sigue teniendo vigencia hasta ahora”<sup>88</sup>.

Dentro del marco teórico de la Interlengua y sus características, debemos destacar la opinión de W. Nemser que define el concepto como sigue:

Llamaremos sistema *aproximado* al sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc.<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros, p. 38

<sup>89</sup> Nemser, W. (1991): “Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas”, en J. M. Licerias, *La adquisición de las lenguas extranjeras, Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, p. 52, (según el artículo traducido de W. Nemser. Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, Vol, IX, 2, pp.115 – 123, 1971. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg.)

Llama la atención el término *desviante* que el autor utiliza para subrayar el carácter autónomo de este sistema lingüístico puesto que él posee su propia gramática, estructuras y vocabulario.

### **5.2.1. La Interlengua desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada española**

La lingüística española aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha aportado sus ideas y opinión científica acerca del fenómeno discutido a nivel internacional. A continuación, nos detendremos en exponer la opinión teórico-práctica de algunos representantes de la Lingüística Aplicada española sobre la problemática en cuestión. Nos referiremos a la visión de los especialistas que han investigado en la parcela mencionada, entre ellos, Sonsoles Fernández, Isabel Santos Gargallo, Marta Baralo y José M. Bustos Gisbert. Presentaremos el estudio hecho por Adja Balbino de A. B. Durão, una lingüista brasileña que trabaja en el campo de la enseñanza del español.

#### **5.2.1.1. El estudio de Sonsoles Fernández**

En 1997, Sonsoles Fernández publicó su investigación sobre la interlengua española aplicando la metodología de Análisis de Errores. El estudio es uno de los más exhaustivos y ricos no solo por el método de análisis utilizado sino, por la variedad de informantes y sus lenguas maternas, por abarcar todo el sistema de la lengua española a nivel fonológico, morfosintáctico, léxico, discursivo y por analizar la producción total de los aprendices pertenecientes a tres etapas de evolución de su interlengua clasificando sus errores por niveles. Todo ello, hecho con una clara preocupación didáctica, gracias a su detallada descripción sistemática y un comentario explicativo de los procesos que se detectan en la llamada interlengua, tiene un marcado valor pedagógico. Es un trabajo de investigación en el que se va a apoyar y que va a seguir nuestro estudio a la hora de analizar y comentar los tipos de errores de carácter léxico

cometidos por los estudiantes búlgaros y su permanencia o no en las producciones de los alumnos del nivel más avanzado.

En el capítulo dedicado a la presentación lingüística y a los planteamientos teóricos sobre las características y las fases del aprendizaje de LE, Sonsoles Fernández declara que el proceso está marcado por los errores de los alumnos y “la IL es la competencia transitoria, los estadios que el aprendiz atraviesa antes de llegar al resultado final”<sup>90</sup>.

En nuestra consideración, desde el punto de vista didáctico, es muy importante y útil citar la siguiente tesis de la autora sobre el concepto del error y el papel del fenómeno de Interlengua en el aprendizaje:

De la asunción de los errores como índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta, se pasa al concepto de “interlengua” (IL), como el sistema propio de cada uno de esos estadios. El análisis de la IL nace apoyándose en el análisis de errores, pero pronto alarga su campo de observación, ya que en ese “sistema aproximado” existen estructuras diferentes a las de la lengua meta - las formas “erróneas” -, pero también se producen muchas estructuras correctas de acuerdo con la norma de la nueva lengua.<sup>91</sup>

La aseveración presentada resulta crucial para el enfoque metodológico de calificar y valorar el error que, deja de ser considerado un “pecado” sino que se interpreta como un elemento inevitable en el proceso del aprendizaje de idiomas extranjeros. Al consentir esta postura didáctica, la tarea del profesorado debe estar orientada a una metodología de enseñanza que tolere el error y que proponga al estudiante mecanismos y estrategias que le ayuden a superarlo.

Sonsoles Fernández resume el concepto de Interlengua en una etapa necesaria que aparece y persiste obligatoriamente en el proceso de aprendizaje del alumno. Sus rasgos esenciales se manifiestan con la diferencia que marca este “sistema aproximado” de la lengua materna y de la lengua meta, con las propias reglas a las que obedece y con su variabilidad y evolución que se dan según el avance de los estudios. La autora afirma que la investigación sobre la Interlengua surge con la presentación y el análisis del

---

<sup>90</sup> Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, p. 14

<sup>91</sup> *Ibidem*, p.19

error, nace con la preocupación del profesional por buscar el camino para enseñar la superación del mismo. Luego se extiende a los estudios sobre la adquisición de las LE desde las perspectivas psicolingüísticas, sociolingüísticas y pragmático-discursivas.

#### **5.2.1.2. La opinión científica de Bustos Gisbert**

En lo referido al problema del error y la Interlengua en el estudio de las segundas lenguas y lenguas extranjeras, es digna de ser presentada también la visión científica de José M. Bustos Gisbert. Según la interpretación teórica y metodológica del lingüista (1998), el error en el uso de las lenguas no nativas es apreciado como positivo y necesario en las etapas de su adquisición. Su existencia sirve de punto de partida para la elaboración de materiales didácticos adecuados para la enseñanza y da pistas a la práctica docente relacionada con los contenidos didácticos a los que hay que dedicar más atención. Bustos Gisbert, apoyado en el concepto de Corder (1967, 1981) sobre la Interlengua, la define como “lengua propia de los estudiantes caracterizada por el error”<sup>92</sup>. El investigador destaca tres rasgos importantes de ese “dialecto” empleado por el aprendiz de una LE: su sistematicidad; su carácter individual o grupal, según se usa por un solo hablante o por varios que estudian la misma lengua extranjera; su variabilidad según los niveles de aprendizaje. En opinión de Bustos Gisbert, las propiedades mencionadas necesitan una aclaración.

En lo referente a la sistematicidad, no es suficiente contar el número de las desviaciones de la norma, es decir los fallos, para que estos sean calificados errores sistemáticos. Para “medir” el grado de sistematicidad, hay que comprobar el nivel de extensión del fallo dentro del grupo analizado con respecto al número de usos correctos y el número de evasiones detectadas.

El tema del error, desde la perspectiva de su uso individual o de grupo, exige un análisis de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje al mismo tiempo que implica tomar en consideración el ambiente institucional en el que ha estado o sigue estando

---

<sup>92</sup> Bustos Gisbert, J. M. (1998): “Análisis de errores: problemas de categorización”, en *DICENDA, Cuadernos de Filología Hispánica 16*, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, p. 13

sumergido el alumno: cuál es su LM; qué experiencia tiene él a la hora de iniciar sus estudios de la lengua en cuestión; qué otras LE ha estudiado o sigue aprendiendo.

El lingüista español subraya también otra característica fundamental del error: si el proceso de aprendizaje de una LE pasa por distintos períodos, se desprende la deducción que, a cierta etapa de formación lingüística, le corresponde una determinada clase de errores. Para establecer el tipo de errores cometidos en el respectivo nivel, hay que conocer los contenidos didácticos que le pertenecen.

Nos gustaría, al final, subrayar, que nuestra Tesis Doctoral va a aplicar también el modelo metodológico sobre la presentación y la explicación del error ofrecido por Bustos Gisbert para analizar los fallos de tipo léxico que nuestros encuestados han cometido a la hora de realizar las tareas que les hemos propuesto en la encuesta.

### **5.2.1.3. La visión metodológica de Santos Gargallo**

Al analizar los conceptos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, Isabel Santos Gargallo, otra figura importantísima de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español, declara que la Interlengua hace referencia al conjunto lingüístico utilizado por el aprendiz y es:

un sistema que posee rasgos de la lengua materna y otros propiamente idiosincrásicos, y cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por los nuevos elementos que el hablante interioriza.<sup>93</sup>

Según la autora, los elementos que mejor caracterizan este “dialecto idiosincrásico” son los siguientes:

- a) sistema lingüístico distinto de L1 y L2;
- b) sistema internamente estructurado;
- c) sistema constituido por etapas que se suceden;
- d) sistema dinámico y continuo que cambia a través de un proceso creativo;
- e) sistema configurado por un conjunto de procesos internos;
- f) sistema correcto en su propia idiosincrasia.<sup>94</sup>

---

<sup>93</sup> Santos Gargallo, I (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros, p. 28

<sup>94</sup> Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis, pp. 128 - 129

Al subrayar la función comunicativa del lenguaje como un fundamento esencial y objetivo básico del aprendizaje de cualquier idioma no nativo, Santos Gargallo declara que la interlengua del aprendiz siempre estará subordinada a su intento de entablar y mantener la conversación en el idioma meta. Debido a todo ello, su competencia lingüística se encontrará obligada a buscar solución de los problemas de carácter comunicativo que surgen, acudiendo a diferentes tipos de recursos, propiamente lingüísticos o no lingüísticos, para “subsana las carencias”<sup>95</sup> que se dan. El conjunto de elementos que forman la llamada competencia transitoria del alumno son propios y únicos no solo para ella misma. Se puede destacar que, cada uno de los individuos que estudia un idioma no nativo, posee “su interlengua”, distinta de la de otro alumno de la misma LM que aprende el mismo idioma meta. Sin embargo, el objetivo final es que el mensaje transmitido por los estudiantes de la LE sea entendido por el usuario nativo o no nativo. Por consiguiente, siempre que tales producciones lingüísticas lleguen a ser descodificadas, se deduce que la interlengua del aprendiz ha funcionado plenamente. Debido a todo ello, Santos Gargallo opina que “la interlengua habrá de ser juzgada como un sistema válido dentro de su propia idiosincrasia”<sup>96</sup> si le sirve a su usuario para desenvolverse en el ambiente lingüístico de los nativos.

Al definir la Interlengua, la autora comenta que el fenómeno señalado está en un continuo proceso de desarrollo debido a que el estudiante de una LE atraviesa distintas etapas de aproximación a este idioma. Cualquier período de los mencionados se caracteriza por una modificación en la competencia lingüística del alumno en la que él acumula experiencia, aprende nuevas estructuras y formas, y adquiere vocabulario. Al avanzar en su aprendizaje, el estudiante se acerca cada vez más al idioma objeto de estudio y a su norma lingüística pero siguen notándosele características y estructuras de su lenguaje idiosincrásico que todavía lo mantienen a distancia de la LE. Llegar a la apropiación del idioma meta es un objetivo difícil de conseguir. En palabras de I. Santos Gargallo:

---

<sup>95</sup> Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis, p. 130

<sup>96</sup> *Ibidem*

El bilingüismo individual considerado como la aptitud para expresarse fácil y correctamente en una lengua extranjera aprendida especialmente es algo que puede darse después de muchos años conviviendo en la comunidad lingüística de la lengua en cuestión, pero aún así siempre habrá ciertos errores fosilizados y además, se ha demostrado que incluso en casos de nivel alto de bilingüismo, el hablante tiende a acudir a su lengua nativa cuando tiene que expresar emociones fuertes o sentimientos íntimos.<sup>97</sup>

El docente debe tener en cuenta todas estas consideraciones y que ellas le sirvan de guía en su trabajo en el aula. Su tarea consiste en ayudar al aprendiz, en apoyarle en sus estudios, en controlar el proceso de su aprendizaje corrigiendo con mucho tacto sus fallos y errores.

Finalmente, quisiéramos destacar un aspecto de los trabajos de investigación de Isabel Santos Gargallo que es de esencial trascendencia para nuestro estudio sobre el aprendizaje del vocabulario español por alumnos búlgaros. En su libro *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, la autora ha aplicado la metodología del análisis del error a la investigación sobre la interlengua de un grupo de alumnos de español cuya lengua materna es el serbo-croata. Algo más. La Tesis Doctoral de I. Santos Gargallo, leída en 1991, se dedica al estudio de la expresión escrita de alumnos de español de lengua nativa el serbo-croata. Al tomar en consideración que el serbo-croata y el búlgaro pertenecen a la familia de lenguas eslavas y, en concreto, a su grupo lingüístico meridional, la tarea efectuada por Santos Gargallo, sobre todo por su especificidad de perfil de los informantes, es un ejemplo de análisis muy útil y aplicable al estudio que pretende realizar la presente Tesis Doctoral. Todo ello, es una sólida justificación que determina nuestra decisión para escoger el análisis práctico hecho por la lingüista española como guía metodológica de nuestra investigación.

#### **5.2.1.4. La Interlengua bajo el foco de atención de Marta Baralo**

Al intento de los estudiosos de entender e interpretar el fenómeno de Interlengua se une también el punto de vista de Marta Baralo, una de las especialistas españolas de

---

<sup>97</sup> Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis, pp. 81 -82



gran renombre en el área de la Lingüística Aplicada. La autora subraya que el concepto sobre este sistema intermediario se ha arraigado de manera definitiva en los estudios relacionados con la enseñanza-aprendizaje de L2/LE. La investigadora hace referencia a la Interlengua y destaca los dos rasgos siguientes que mejor la definen:

- a) Interlengua es el sistema estructurado que construye el que aprende una LE, en un estadio dado del desarrollo del aprendizaje.
- b) Interlengua es la serie de sistemas entrelazados que forman lo que constituye el *continuum* interlingüístico.<sup>98</sup>

La lingüista declara que el nacimiento de la Interlengua radica en la constante preocupación del profesorado por disponer de unos criterios metodológicos adecuados cuya aplicación proporcione a los alumnos de LE mecanismos para no cometer faltas al usar el idioma meta. El aprendiz produce todos estos errores por no haberse apropiado de la lengua meta, por no haber interiorizado sus estructuras y formas lingüísticas correspondientes. Su expresión en el idioma extranjero marca unas características peculiares y propias. Marta Baralo entiende la Interlengua como el estado intermedio entre la LM y la LE que se determina por el sistema lingüístico no nativo. La autora declara que el fenómeno en cuestión está íntimamente ligado al modelo teórico-práctico del Análisis de Errores cuyas líneas de investigación científica se orientan hacia un nuevo concepto del error y su estudio, su presentación, descripción y calificación. La innovación metodológica del mencionado planteamiento consiste en interpretar el error no solo como una consecuencia de la transferencia de la LM, sino también como resultado de causas intralinguales referidas al propio proceso de aprendizaje del nuevo sistema lingüístico. Marta Baralo declara el importante valor pedagógico de los estudios sobre la Interlengua de los alumnos puesto que ellos permiten obtener un panorama detallado y exhaustivo del desarrollo del mencionado sistema idiosincrásico, al mismo tiempo que señalan al docente en dónde radican los problemas y qué técnicas movilizar para ayudar a sus alumnos a vencer las dificultades.

---

<sup>98</sup> Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros, p. 39

#### 5.2.1.5. La interpretación del fenómeno de Interlengua por Amorim Barbieri Durão

Entre los estudios más recientes sobre la Interlengua merece especial interés el trabajo de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, exclusivamente dedicado al análisis del fenómeno mencionado. Los conocimientos teóricos, la visión metodológica y la imaginación exuberante de la lingüista brasileña se han unido para crear y proponer una determinación de la Interlengua más que original y sui géneris. La autora acude a una imagen, la de una pasarela, que sirve de base para explicar el sistema lingüístico complejo. Al aludir a las características más destacables de la pasarela, presentada como un puente largo, estrecho, algo elevado, irregular, Durão se refiere a la Interlengua como un *continuum* lingüístico que para ser cruzado necesita tiempo. Esta tarea depende de quiénes son los aprendices, cuál es su lengua materna y si dominan más lenguas extranjeras, también de sus objetivos y de lo que aspiran aprender. En un extremo de la pasarela se encuentra la LM y las otras lenguas no nativas, en el otro, la LO. El recorrido que el estudiante debe efectuar desde un extremo a otro, coincide con el conocimiento que ha de adquirir sobre la nueva lengua basándose en su propia materna o en otras lenguas extranjeras adquiridas anteriormente. Los nuevos elementos que se suman a los conocimientos previos del alumno, le acumulan también experiencias de uso. El camino es largo y el estudiante tiene que superar distintas etapas, enfrentarse a obstáculos que Durão llama "mesetas de aprendizaje", "barreras", "plataformas de resistencia", "dificultades de aprendizaje", etc. Todas las características citadas se relacionan con este período transitorio que se identifica con la Interlengua y que destaca por una progresión inicial, seguida por un estancamiento, marcada luego por un desarrollo más lento para volver a avanzar posteriormente. La investigadora brasileña ofrece al final la siguiente conclusión:

Todas y cada una de las etapas del aprendizaje por las que los aprendices tendrán que pasar al cruzar la pasarela dejarán evidencias de las huellas de la interiorización de las reglas de la lengua en cuestión (desarrolladas con o sin actitud) y ayudarán a identificar el estadio de su interlengua, es decir, el nivel de aprendizaje conseguido.<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> Durão, A. B. de A. B. (2007): *La interlengua*, Madrid, Arco/Libros, p. 31

En resumen, desde la perspectiva teórico-metodológica de Durão, la Interlengua es un sistema lingüístico propio de los estudiantes de lenguas extranjeras que constituye un *continuum* cuyo punto inicial coincide con el primer contacto del alumno con el idioma objeto de aprendizaje hasta que, en su desarrollo y progreso, llegue a una etapa en la que “al menos en teoría” LM y LO aparecen en convivencia.

Hemos intentado hasta aquí, abarcar y presentar lo fundamental de la opinión científica de diferentes lingüistas que han trabajado en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras acerca de uno de los fenómenos primordiales que marca el proceso de adquisición del idioma meta: la Interlengua. Es ella una manifestación lingüística de esencial importancia que no deben “perder de vista” ni los docentes en su trabajo en el aula, ni los especialistas en la metodología de la enseñanza de LE a la hora de diseñar los materiales didácticos para las necesidades de la formación lingüística del alumnado.

### **5.3. La Interlengua y el Error. El concepto de Error**

Debido a que el núcleo del presente trabajo de investigación consiste en el estudio de la enseñanza y la adquisición del léxico español por alumnos búlgaros, el fenómeno citado de Interlengua, con sus características y peculiaridades, será el punto de partida y el foco de análisis del material empírico conseguido a base de una encuesta que nos permitirá llegar a las conclusiones acerca del estadio en que se encuentra el estudiante búlgaro en su dominio del vocabulario. Por motivo de la argumentación mencionada, nos gustaría ir exponiendo otros aspectos y dimensiones esenciales de la Interlengua puesto que estos guardan vínculos estrechos con los puntos de análisis del presente estudio. Uno de los problemas clave que siempre ha preocupado a los especialistas en el proceso de adquisición de LE, es el carácter del error que el alumno comete en las diferentes etapas de su aprendizaje y las causas que lo originan. Al mismo tiempo, se discute sobre el tipo de clasificación del error más apropiada para que, desde

el punto de vista metodológico, sea útil y provechosa en su valoración y en la búsqueda de una terapia para superarlo.

Como hemos señalado antes, el error y la Interlengua mantienen una relación indiscutible. La Interlengua, como un sistema propio y específico del aprendiz que marca los diferentes estadios por los que este pasa en el proceso de adquisición de la lengua meta, se caracteriza por la presencia de varias clases de errores inevitables.

Según comentaremos en las páginas posteriores, ante el fenómeno del error ha habido dos actitudes contrarias. La primera, que constituye el postulado fundamental del Análisis Contrastivo, interpreta el error como una violación de las normas lingüísticas del idioma meta que distorsiona la competencia comunicativa del estudiante de LE y perjudica su proceso de aprendizaje. La segunda tendencia personifica la concepción teórico-práctica del Análisis de Errores que califica el error como un fenómeno positivo que acompaña el proceso de aprendizaje de cualquier idioma no nativo y marca los distintos niveles que atraviesa el alumno en su adquisición de la LE.

En este plan de ideas, nos parece obligatorio y muy oportuno introducir una aclaración necesaria sobre los términos de *error*, *falta* o *lapsus* desde el punto de vista de las tendencias modernas en esta área. *El error* del aprendiz de una LE se identifica con la transgresión sistemática de las reglas que caracterizan dicho idioma. En opinión de Corder (1967), la presencia del error es imprescindible para la interlengua y es su mejor característica, el error justifica que el alumno aprende, que el proceso educativo está en marcha. *La falta* se interpreta como una desviación lingüística en el proceso de aprendizaje que se produce de forma esporádica y, normalmente, radica en factores de carácter psicológico y afectivo: cansancio, miedo, influencias de carácter emocional, fallos de la memoria. Al *lapsus* no se dedica una especial definición en la Lingüística Aplicada y el Análisis de Errores. Sin embargo, se considera otro ejemplo de descuido u olvido, un error no sistemático detectado en el proceso de la producción lingüística del estudiante. Todos los especialistas en el campo de la Interlengua y el Análisis de Errores reconocen que es difícil trazar una distinción tajante entre los diferentes tipos de “desviaciones”, “fallos” y “problemas”. Sin embargo, es importante seguir su evolución para notar si se resisten o desaparecen. Estas “producciones equívocas” del alumno,

como ya hemos subrayado, marcan una determinada etapa de su interlengua y, por lo tanto, la actitud científica con respecto a ellas es positiva.

Nuestro trabajo de investigación intentará seguir el criterio establecido por la mayoría de los estudiosos sobre el tema de las desviaciones de la norma lingüística de una determinada comunidad de hablantes. Al adoptar la visión teórico-metodológica del error, nuestra tarea será mencionar y analizar los errores de índole léxica cometidos por los alumnos búlgaros no con el fin de criticar la manera de enseñanza efectuada por los profesores, ni el modo del aprendizaje del alumno, sino de proporcionar el cuadro de los tipos de errores producidos por este mismo para conocer los puntos problemáticos de adquisición y buscar un camino de optimizar el proceso.

Los subapartados siguientes los vamos a destinar a las diferentes visiones y definiciones del término error que han establecido varias corrientes metodológicas dentro de la Lingüística Aplicada.

Es de vital importancia pasar revista a la postura de los lingüistas y filólogos especialistas en la metodología y la práctica de la enseñanza de idiomas extranjeros sobre el concepto de error y la evolución de sus planteamientos. A continuación proporcionaremos un breve comentario sobre las tendencias seguidas por la Lingüística Aplicada al analizar las producciones del estudiante no nativo en la nueva lengua.

### **5.3.1. El Análisis Contrastivo (AC) y su planteamiento teórico**

El inicio de los trabajos científicos relacionados con la peculiaridad de la lengua que usa el estudiante extranjero, se remonta al año 1945 y la publicación de C. Fries titulada *Teaching and learning English as a foreign language* y, más tarde, al 1957 en el que aparece *Linguistics across cultures*, la obra de R. Lado que trata sobre la problemática mencionada. Los dos autores y sus seguidores interpretan el error como un elemento que se puede pronosticar y que se debe a las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta. Así, a base del Análisis Contrastivo de los dos sistemas lingüísticos, los errores resultan prevenidos.

La mencionada corriente lingüística se apoya en la visión conductista y su idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera se consigue a base de la imitación de hábitos. Los investigadores de este modelo lingüístico consideran el error algo totalmente negativo e intolerable, originado por la interferencia de los hábitos de la LM. La propuesta metodológica del Análisis Contrastivo para la enseñanza de idiomas es la repetición de enunciados que el estudiante llega a mecanizar de forma correcta. El modelo del Análisis Contrastivo se vincula a la idea de una comparación sistemática de las dos lenguas, la nativa y la extranjera, con el fin de estudiar la distancia interlingüística y presentar las diferencias y las similitudes entre ellas. A base de todo ello, se podrían determinar los puntos problemáticos y dificultosos con los que se va a enfrentar el alumno en el proceso de sus estudios. La hipótesis del Análisis Contrastivo se fundamenta en el concepto de que cuanto mayor sea la distancia entre los dos sistemas lingüísticos en cuestión, tanto mayor será la dificultad que provocará el aprendizaje de la no nativa. Los lingüistas partidarios de los principios del Análisis Contrastivo afirman que el error es un elemento que influye negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta; un fenómeno que aparece determinado por la transferencia de estructuras, formas y vocabulario de la lengua materna al idioma extranjero. En resumen, los errores y las áreas de dificultad al aprender una LE se pueden predecir. La finalidad que persigue el AC se relaciona con la elaboración de una gramática contrastiva que presente las diferencias y las semejanzas de los dos idiomas, gradúe las dificultades que pueda provocar la lengua meta y reduzca la interferencia de la lengua nativa en el proceso del aprendizaje de la LE.

### **5.3.2. El Análisis de Errores (AE) y su visión metodológica sobre la Interlengua y el Error**

En los años setenta del siglo XX el modelo predictivo del Análisis Contrastivo empieza a recibir muchas críticas. Una serie de razones teóricas y prácticas pone de manifiesto que no todos los errores se producen por la interferencia de la LM y declara también que no todos pueden ser pronosticados. La visión lingüística de Chomsky y los

planteamientos cognitivistas generan un nuevo modelo de investigación del aprendizaje de los idiomas extranjeros, el Análisis de Errores. Sus postulados teórico-metodológicos sobre el carácter del error son revolucionarios. La nueva concepción cambia totalmente la postura con respecto a las producciones desviadas del sistema lingüístico de los aprendices de una lengua no nativa. El error se interpreta como un elemento positivo e incluso necesario en el proceso de aprendizaje. Los errores no deben evitarse a toda costa y tienen que ser entendidos. La nueva corriente en este campo de la ciencia fue constituida por Corder quien, en 1967 publicó el artículo titulado *The significance of learners' errors*. La idea que lanza el autor no es comparar las dos lenguas en cuestión, lo que constituye el enfoque del Análisis Contrastivo, sino fijarse en las propias producciones reales de los aprendices. El método de trabajo ofrecido por Corder consiste, en realidad, en un estudio descriptivo del aprendizaje de una LE. En un primer momento, el mismo investigador declara que la tarea básica del AE consiste en predecir los momentos problemáticos en el aprendizaje a través de la presentación de un inventario de los errores más frecuentes y la evaluación de su gravedad desde la perspectiva de la corrección gramatical de las producciones lingüísticas de los alumnos. Más tarde, el autor amplía el horizonte de su visión científica encauzándola hacia la interpretación metodológica del problema y su aplicación a la práctica. La atención se centra sobre mejorar el material didáctico y los métodos de enseñanza con el objetivo de ofrecer al estudiante de una LE lo necesario para “vencer” más rápido y con satisfacción “los obstáculos” que le surgen en el proceso de aprendizaje.

El modelo de Análisis de Errores ha cambiado y evolucionado a lo largo de su historia. Las posturas teórico-prácticas han sido revisadas según las nuevas exigencias de la metodología de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras orientadas ya a la vigencia que impone el componente llamado competencia comunicativa del aprendiz. A partir de los años ochenta en adelante, muchos investigadores en el campo de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras reconocen la inadecuación del primer procedimiento propuesto por el AE que se limitaba solo en medir la competencia gramatical del estudiante. Según declara Santos Gargallo, el propio Corder, en sus trabajos de investigación posteriores aboga

por el análisis profundo del sistema aproximativo del estudiante, un análisis que incluye no solo las instancias erróneas sino también las correctas con el objetivo final de proveer información sobre la competencia del estudiante en términos comunicativos.<sup>100</sup>

Esta nueva concepción conlleva a la reformulación del concepto de error. Este coincide ya con cualquier desviación que perturba la comprensión del mensaje enunciado por el alumno y que obstaculiza la comunicación. La nueva propuesta radica en un análisis del error que evalúe la competencia comunicativa del usuario de la lengua meta según las normas de la pragmática y la semántica. Finalmente, la visión moderna del Análisis de Errores no se limita a presentar y describir el error, sino que se reorienta hacia la recomendación de técnicas y mecanismos para su corrección y hacia las propuestas didácticas con el objetivo de mejorar el material o reestructurarlo introduciendo nuevas tareas y actividades.

El Análisis de Errores, en palabras de José M. Bustos Gisbert,

tiene efectos beneficiosos en la metodología de enseñanza de lenguas porque orienta al docente sobre dónde debe hacer hincapié en su labor profesional, porque da pistas a la hora de crear materiales de enseñanza útiles y adecuados y porque, facilita crear pruebas objetivas de examen.<sup>101</sup>

En resumen, la tarea de este procedimiento lingüístico se fundamenta en identificar los errores en su contexto, clasificarlos y describirlos, buscar las causas que los originan y, al final, exponer una propuesta didáctica para remediarlos. Al destacar las ventajas del Análisis de Errores, Bustos Gisbert, entre otros lingüistas investigadores en la misma parcela, señala también ciertas inconveniencias del método en cuestión que se dan, por ejemplo, a la hora de intentar explicar las causas de la aparición del error y de establecer unos criterios fijos, uniformes y de validez general para su clasificación, debido a que existen varias taxonomías.

---

<sup>100</sup> Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis, p. 88

<sup>101</sup> Bustos Gisbert, J. M. (1998): “Análisis de errores: problemas de categorización”, en *DICENDA, Cuadernos de Filología Hispánica 16*, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, p.11



### **5.3.3. Algunas propuestas taxonómicas del error en el ámbito lingüístico español**

Al tomar en consideración que el problema mencionado constituye la base del análisis de los datos empíricos que son presentados en esta Tesis Doctoral, nos dedicaremos a marcar los ejemplos de clasificación más vigentes y conocidos que han sido explotados por los investigadores en sus estudios del error y de la Interlengua.

#### **5.3.3.1. La clasificación ofrecida por Sonsoles Fernández**

Dentro del marco español de la Lingüística Aplicada merece una mención especial el trabajo científico que presentó en 1997 Sonsoles Fernández que, por su magnitud de análisis y conclusiones, es uno de los más relevantes y prestigiosos sobre el estudio de la interlengua española. Nuestro trabajo de investigación pretende basarse en la metodología aplicada por la autora para elaborar las tareas que constituyen la encuesta propuesta a un grupo de alumnos búlgaros de E/LE y analizar, posteriormente, los resultados. La investigación teórico-metodológica realizada por la lingüista abarca todos los niveles del sistema del idioma español: fonológico, morfosintáctico, discursivo, ortográfico. La metodología del Análisis de Errores e Interlengua aplicada por Sonsoles Fernández obedece al criterio gramatical y se centra en los siguientes pasos en cuanto a la tipología y la evolución del error:

#### **Errores léxicos:**

- de forma;
- de significado.

#### **Errores gramaticales:**

- paradigmas: género, número, verbos, otros;
- concordancias: en género, en número, en persona;
- valores y usos de las categorías: artículo, otros determinantes, pronombres, verbos, preposiciones;
- estructura de la oración: orden, omisión de elementos, elementos sobrantes, cambios de función, oraciones negativas;
- relación entre las oraciones: coordinación, subordinación.

**Errores discursivos:**

- coherencia global;
- correferencia: deixis y anáfora;
- tiempo y aspecto;
- conectores;
- puntuación.

**Errores gráficos:**

- puntuación y otros signos;
- tildes;
- separación y unión de palabras;
- alteración de orden de las letras;
- confusión de fonemas;
- omisión de letras y letras sobrantes;
- confusión de grafemas para el mismo fonema;
- mayúsculas.

Después de clasificar y describir los errores, la autora presenta una tipología de estrategias que sirve de base para dilucidar la tarea más complicada y ardua en el campo del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua: la de su explicación. En su trabajo Sonsoles Fernández señala las siguientes estrategias utilizadas por los alumnos que aclaran el porqué de los errores cometidos por ellos:

- **las interferencias:** son la influencia de la LM o de otra L2 en el error;
- **las hipergeneralizaciones:** mecanismos intralingüísticos que son generalizaciones de las reglas a casos en que éstas no se dan;
- **la analogía:** el uso de un término por otro que guarda proximidad formal, funcional o semántica con el primero;
- **la influencia de la forma fuerte:** el uso de construcciones más frecuentes y conocidas que otras;
- **la hipercorrección:** convertir una excepción en regla, es un fenómeno contrario a la generalización;

- **la neutralización:** se refiere a los elementos de la lengua en oposición. La neutralización es la base de la simplificación del sistema;
- **la reestructuración:** se da en los casos de supresión de elementos sobrantes, omisión de partes de la oración, alteración del orden de la frase, etc. Todo ello origina, en muchos casos, dificultades o distorsiones de la comunicación;
- **la formación de una hipótesis idiosincrásica:** se relaciona a la sistematicidad con la que se repite un error debido a los casos señalados más arriba o al uso de una propia metodología.

Al final, nos gustaría subrayar que el trabajo de S. Fernández dedicado exclusivamente al análisis de la interlengua de diferentes grupos de alumnos extranjeros de español y a los errores registrados en sus producciones lingüísticas, introduce también otro elemento de análisis importante. Es el de las creaciones “acertadas” o “correctas” que han emitido los usuarios de español no nativos y que completan el marco de la interlengua. El foco de la presente Tesis está orientado hacia la exploración del campo léxico español y su adquisición por los estudiantes de lengua materna búlgara. En el estudio de nuestro corpus de datos tomaremos en consideración no solo los llamados “errores” sino también las producciones que se adecuan al sistema de la lengua meta, igual que nos dedicaremos a valorar el progreso que ha marcado el proceso de adquisición del vocabulario del español por los aprendices búlgaros. Todo ello, en nuestra modesta opinión, nos complementará la investigación sobre la interlengua en el campo del léxico del alumno búlgaro de español con su especificidad, con los casos problemáticos que plantea y los logros que ha registrado.

#### **5.3.3.2. La taxonomía propuesta por José M. Bustos Gisbert**

A continuación nos gustaría proporcionar la visión teórica y práctica de Bustos Gisbert acerca de la categorización de errores dado que nuestro trabajo de investigación tendrá en cuenta también el planteamiento propuesto por él. En su artículo (1998:16), el lingüista destaca que uno de los puntos más problemáticos sobre el error y su análisis es el tema de las causas que lo generan y provocan. Bustos Gisbert sistematiza las

discusiones científicas sobre el problema en dos direcciones. Por un lado, está la perspectiva que estudia la propia naturaleza del error: si este se da a base de causas de carácter interlingüístico que pueden ser originados por la interferencia de la LM del estudiante o, por razones intralingüísticas que se refieren a “procedimientos de reordenación del saber conocido en relación con el sistema de la L2 en el momento del aprendizaje”<sup>102</sup>. Por otro lado, destaca el investigador, se valoran la gravedad y la relevancia de cada una de las características señaladas más arriba. Al subrayar que las posturas sobre el origen del error son varias y no hay consenso en lo que tiene que ver con las causas que provocan estas producciones erróneas y, al tener en cuenta las explicaciones anteriores, el lingüista afirma que existen dos grandes vertientes teóricas que intentan determinar las fuentes que engendran el error. La primera busca el origen de las desviaciones mencionadas en la influencia del conocimiento obtenido sobre otras lenguas, distintas del idioma que se está estudiando. Son los errores interlingüales. El segundo gran tipo de errores son los intralingüales, los de desarrollo que aparecen en el proceso de aprendizaje del idioma objeto, originados por las estrategias de las que hacen uso los alumnos para adquirir y practicar el nuevo sistema lingüístico. Bustos Gisbert advierte que tampoco existe una tipología de errores homogénea y de validez común que al mismo tiempo sea metodológicamente provechosa. En su artículo, el autor cita cinco clases de taxonomías que son las más explotadas y conocidas. Las presentamos a continuación.

Las tipologías según el **criterio descriptivo** que distinguen las siguientes clases de errores:

- de omisión;
- de adición;
- de formación errónea;
- de violación del orden de la oración.

Las clasificaciones según el **criterio pedagógico** que presentan:

- errores sistemáticos y no sistemáticos (transitorios);

---

<sup>102</sup> Bustos Gisbert, J. M. (1998): “Análisis de errores: problemas de categorización”, en *DICENDA, Cuadernos de Filología Hispánica 16*, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, p. 16

- errores fosilizados y no fosilizados;
- errores de desarrollo o por transferencia.

Las tipologías a partir de un **criterio lingüístico** que marcan los errores de tipo:

- fonológico;
- morfológico;
- morfosintáctico;
- léxico;
- semántico.

Las taxonomías sobre la base de un **criterio comunicativo** distinguen entre:

- errores locales, los que afectan solo a determinados elementos del mensaje y no rompen la comunicación;
- errores globales, que distorsionan y rompen la comunicación.

Las tipologías que surgen de un **criterio explicativo** presentan dos grupos genéricos de errores:

- interlingüísticos;
- intralingüísticos.

En el mismo artículo, Bustos Gisbert propone una división tipológica del error que ha aplicado al análisis de un corpus específico de datos que constituye una muestra de lengua por parte de varios aprendices de E/LE. El lingüista español ha clasificado sus producciones desviadas según el esquema dado a continuación:

### **Errores interlingüísticos**

#### *Interferencias de la LM*

- simples: gráficas y ortográficas, léxicas, morfológicas, morfosintácticas, sintácticas, semánticas, pragmático-discursivas;
- compuestas por bifurcación: léxico-semántica, morfológica, morfosintáctica, sintáctica, pragmático-discursiva;
- compuestas por inexistencia.

#### *Interferencias de otra segunda lengua*

- simples: gráficas y ortográficas, léxicas, morfológicas, morfosintácticas, sintácticas, semánticas, pragmático-discursivas;
- compuestas por bifurcación: léxico-semántica, morfológica, morfosintáctica, sintáctica, pragmático-discursiva;
- compuestas por inexistencia.

#### **Errores intralingüísticos**

*Formales*: por acumulación, por confusión, por hipótesis falsa, por regularización, por simplificación, por sobregeneralización;

*Pragmático-discursivos*: por acumulación, por confusión, por hipótesis falsa, por regularización, por simplificación, por sobregeneralización.

#### **Errores sin categorizar**

Según el propio autor, dicha clasificación puede ser una herramienta útil y productiva para las investigaciones de carácter semejante. La taxonomía usada por Bustos Gisbert puede ser explotada con fines metodológicos y servir de terapia que facilite la superación del error cometido por el alumnado. Al mismo tiempo, el lingüista afirma que, en general, ninguno de los cuadros taxonómicos es comúnmente válido ni satisface plenamente, y en cualquier momento, las necesidades y los requisitos de los estudios dentro de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Incluso, refiriéndose a la opinión de varios especialistas-investigadores sobre esta parcela, Bustos Gisbert declara que “efectivamente, el modelo mixto nos proporciona resultados metodológicamente mucho más adecuados”<sup>103</sup>.

#### **5.3.3.3. La clasificación adoptada por Santos Gargallo**

Santos Gargallo, una de las pioneras en la investigación sobre la interlengua de alumnos de E/LE en el ámbito lingüístico español, por medio de su Tesis Doctoral (1991), proporciona un detallado análisis de las producciones en español de un grupo de

---

<sup>103</sup> Bustos Gisbert, J. M. (1998): “Análisis de errores: problemas de categorización”, en *DICENDA, Cuadernos de Filología Hispánica 16*, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, p.24

estudiantes cuyo idioma nativo es el serbo-croata. Para efectuar dicho estudio, la autora hace referencia al tema de las clasificaciones que han sido aplicadas a lo largo de los años de los diferentes tipos de errores que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE y, en particular, del español. Al citar la opinión de varios investigadores en esta parcela, la lingüista adopta los siguientes criterios de análisis de los errores producidos por los estudiantes de una LE:

- **criterio descriptivo;**
- **criterio pedagógico;**
- **criterio etiológico-lingüístico;**
- **criterio gramatical;**
- **criterio comunicativo.**

Bien se nota que los criterios señalados son los mismos que cita Bustos Gisbert en el artículo que mencionamos más arriba. Santos Gargallo hace un exhaustivo análisis de los criterios que le sirven para clasificar las diferentes clases de errores cometidos por el grupo de estudiantes de español que ella testó en las universidades de Zagreb y Sarajevo. La investigación de la lingüista se llevó a cabo de acuerdo con una taxonomía basada en criterios gramaticales que le permitieron determinar, describir y explicar las producciones erróneas de los informantes de lengua nativa el serbo-croata para llegar a las conclusiones certeras sobre las dificultades que enfrentan dichos estudiantes en el proceso de aprendizaje de E/LE. Al apoyarse en el criterio gramatical que tiene por objetivo medir la competencia gramatical del alumno, la autora presenta un largo listado de errores morfosintácticos encontrados en el corpus de datos constituidos por las composiciones de los estudiantes mencionados. Las instancias erróneas de estos alumnos afectan a los siguientes contenidos lingüísticos:

- el artículo;
- los tiempos verbales del pasado;
- las preposiciones;
- la concordancia de género y número;
- los verbos *ser/estar/haber*;

- los pronombres;
- el uso del subjuntivo;
- el léxico.

Todo ello, permite hacer una valoración gramatical y comunicativa del proceso de aprendizaje de español de los informantes y caracterizar el estado de su interlengua que, a su vez, da pistas para proceder a las implicaciones pedagógicas y a opinar sobre el tratamiento del error y del material didáctico empleado en la instrucción.

En nuestra Tesis Doctoral, como ya lo mencionamos, seguiremos los puntos principales que marca el estudio sobre la interlengua del estudiante del español realizado por Sonsoles Fernández (1997), la propuesta para la taxonomía de desviaciones lingüísticas a la que se refiere el trabajo citado de José M. Bustos Gisbert (1998) y el esquema de análisis de errores que implica Isabel Santos Gargallo a la hora de investigar sobre la expresión en español del grupo de estudiantes de lengua nativa el serbo-croata (1991, 1993).



## **Capítulo VI:**

### **Investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español en estudiantes búlgaros**

#### **6.1. Presentación de la investigación y de la metodología de análisis de los datos empíricos**

##### **6.1.1. Presentación general del corpus**

##### **6.1.2. Metodología del análisis de errores**

#### **6.2. Descripción de la población. Situación y tiempo de realización de las pruebas**

#### **6.3. Descripción detallada del corpus de la encuesta**

##### **6.3.1. Análisis de la conciencia de aprendizaje del léxico por los alumnos: presentación de la primera parte de la encuesta**

###### **6.3.1.1. La naturaleza del aprendizaje del español en el alumno búlgaro**

###### **6.3.1.2. La reflexión del encuestado sobre el aprendizaje del léxico**

##### **6.3.2. La adquisición del vocabulario español y la conciencia del error bajo la mirada del estudiante búlgaro: los datos empíricos de la primera parte de la encuesta**

###### **6.3.2.1. Datos personales**

###### **6.3.2.2. Aprendizaje de idiomas**

###### **6.3.2.3. Conciencia del error: errores persistentes**

###### **6.3.2.4. Conciencia del error: errores superados**

###### **6.3.2.5. Errores que dan peor imagen**

###### **6.3.2.6. Valoración de los contenidos lingüísticos**

###### **6.3.2.7. Conclusiones**

##### **6.3.3. Estudio del dominio efectivo del léxico español por los alumnos búlgaros: los datos empíricos de la segunda parte de la encuesta**

###### **6.3.3.1. Descripción lingüística de la composición**

**6.3.3.2. Análisis de los errores y los fallos de carácter léxico detectados en la composición**

**6.3.3.3. Estudio de los errores de carácter léxico registrados en las pruebas objetivas**

**6.4. Conclusiones generales sobre la realización de las tareas de tipo léxico de la encuesta**

**6.4.1. Descripción general de la interlengua del alumno búlgaro de E/LE a base del estudio de las pruebas diseñadas en la encuesta**

**6.4.1.1. La descripción formal de los textos y las estructuras lingüísticas utilizadas**

**6.4.1.2. La característica global de los errores. Los errores léxicos**

**6.4.1.3. El tratamiento del error léxico y las estrategias utilizadas**

**6.4.1.4. Composición *versus* Pruebas Objetivas: contraste de resultados de la realización**

**6.4.2. Implicaciones didácticas**

## **Capítulo VI: Investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español en estudiantes búlgaros**

Como bien lo determina el título de la presente Tesis Doctoral, el foco de nuestra atención investigadora está orientado hacia el estudio del nivel de dominio del vocabulario de la lengua española por alumnos búlgaros, hacia las particularidades que este proceso implica en el ámbito de la enseñanza del español en Bulgaria con sus dificultades y puntos de éxito detectados.

El presente capítulo, al dedicarse a un análisis detallado del fenómeno del aprendizaje del componente léxico español por el alumnado búlgaro, se convierte en punto clave de la Tesis Doctoral. En él se exponen los resultados de la encuesta que hemos ofrecido a nuestros informantes cuyo núcleo lo constituyen varias actividades que guardan estrecha relación con los problemas de la adquisición del vocabulario. Por medio de las tareas diseñadas se obtiene una imagen general del procesamiento del léxico, los pasos básicos que marcan su desarrollo y los problemas que él plantea. Después de describir y analizar los datos empíricos extraídos de la encuesta que nos ha servido de instrumento para realizar el estudio, se propondrán las conclusiones generales sobre la evolución del proceso de presentación y adquisición del léxico en los centros de enseñanza de español de Bulgaria y se diseñarán unas ideas de carácter didáctico que podrían ser tomadas en consideración por una parte, en el trabajo del profesorado y, por otra, en orientar a los especialistas en la elaboración de materiales didácticos en el mencionado aspecto. Todo ello tiene por objetivo buscar un camino más favorable para optimizar el método de enseñanza del vocabulario español en la escuela búlgara.

Los apartados que siguen a continuación se dedican a la presentación de la propia investigación, la descripción del corpus de la encuesta que sirve de base al

estudio en sus dos partes, la metodología aplicada para efectuarlo y los resultados obtenidos.

## 6.1. Presentación de la investigación y de la metodología de análisis de los datos empíricos

### 6.1.1. Presentación general del corpus

El estudio se lleva a cabo de acuerdo con el método de **la encuesta directa y el análisis de errores**. Nuestro trabajo de investigación sigue la propuesta metodológica aplicada por varios lingüistas, entre ellos José M. Bustos Gisbert<sup>104</sup>, Javier de Santiago Guervós<sup>105</sup>, Sonsoles Fernández<sup>106</sup> e Isabel Santos Gargallo<sup>107</sup>. Sus trabajos han sido utilizados de modelo para elaborar el cuestionario que se ha ofrecido a los alumnos búlgaros por medio del cual hemos obtenido datos necesarios para analizar el grado y las características del dominio del léxico español por dichos estudiantes.

Con el fin de garantizar resultados óptimos para analizar, hemos realizado la encuesta con un grupo de alumnos de institutos y universidades búlgaros que muestran un alto grado de motivación por estudiar y aprender el español. Son los llamados *buenos aprendices*, término usado por José M. Bustos Gisbert (2006) aplicando las ideas

---

<sup>104</sup> Bustos Gisbert, J. M. (2006): “Principios metodológicos para el estudio de la ¿fosilización? en el aprendizaje del español como lengua extranjera: el buen aprendiz” en J. M. Bustos Gisbert y J. J. Sánchez Iglesias (coords.), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones, pp. 59 – 102

<sup>105</sup> De Santiago Guervós, J. y J. M. Bustos Gisbert (2006): “Conciencia de error en los buenos aprendices no anglohablantes” en J. M. Bustos Gisbert y J. J. Sánchez Iglesias (coords.), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones, pp. 133 - 155

<sup>106</sup> Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa

<sup>107</sup> Santos Gargallo, I. (1991): *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Complutense

básicas sobre el tema que se derivan de algunos estudios clásicos como los de Reiss<sup>108</sup>, Gillette<sup>109</sup> y Lennon<sup>110</sup>. La teoría del *buen aprendiz* radica en su “mantenimiento permanente de la motivación por seguir aprendiendo, en su conciencia del proceso de adquisición/aprendizaje, en su preocupación tanto por la forma como por la práctica funcional y en su capacidad de adaptación en tanto que usan de manera flexible las estrategias de acuerdo con los requerimientos”<sup>111</sup>. Por tanto, los alumnos encuestados son aprendices que han demostrado su marcado interés por la lengua española hasta elegirla algunos de ellos (los estudiantes de la Universidad) como disciplina de su carrera de licenciatura.

**La encuesta directa** que hemos propuesto a los aprendices búlgaros permite efectuar un estudio sobre la adquisición del vocabulario español por dos vías bien distintas. La primera está vinculada a la propia reflexión de los encuestados acerca de su aprendizaje. La segunda se basa en el uso efectivo del léxico español por los alumnos búlgaros. Debido a todo ello, la encuesta está dividida en dos bloques:

### **1. Estudio de la conciencia del aprendizaje**

Para la realización de esta tarea se ha configurado la primera parte de la encuesta que proporciona datos sobre la propia opinión de los encuestados acerca de la naturaleza del aprendizaje del léxico español. La mencionada primera parte, a su vez, se divide en dos grupos de preguntas.

El primero incluye la presentación, por un lado, del perfil personal del estudiante: la nacionalidad, el sexo, la edad, la lengua materna, los vínculos familiares con hispanohablantes y, por otro, datos relacionados con la naturaleza cualitativa y cuantitativa de la instrucción que los alumnos han recibido: las lenguas extranjeras que han estudiado y hablan aparte del español, evaluadas según el grado de facilidad o

---

<sup>108</sup> Reiss, M. (1985): “Helping the unsuccessful language learner”. *Canadian Modern Language Review* 39, pp. 257 - 266

<sup>109</sup> Gillette, B. (1987): “Two successful language learners: an introspective report” en C. Faerch & G. Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research*, Clevedon Avon: Multilingual Matters

<sup>110</sup> Lennon, H. (1989): “Introspection and intentionality in advanced second language acquisition” en *Language Learning* 39, pp. 375 - 395

<sup>111</sup> Bustos Gisbert, J. M. (2006): “Principios metodológicos para el estudio de la ¿fosilización? en el aprendizaje del español como lengua extranjera: el buen aprendiz” en J. M. Bustos Gisbert y J. J. Sánchez Iglesias (coords.), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones, p. 65

dificultad con respecto a este, el tiempo que han estudiado español y si han estudiado en algún país de habla hispana.

El segundo grupo de preguntas abarca la valoración que el estudiante hace del grado de dificultad de aprender el componente léxico y los errores relacionados con el uso del vocabulario español que todavía sigue cometiendo o ya ha superado. Al mismo tiempo, en esta área del cuestionario, contamos con obtener información sobre las estrategias utilizadas para la superación de las dificultades y los errores.

Para llevar a cabo la primera parte de la encuesta hemos intentado ser fieles al modelo de investigación efectuado por J. M. Bustos Gisbert (2006) y J. de Santiago Guervós (2006).

## ***2. Estudio del dominio efectivo del español***

El segundo bloque de la encuesta consiste en realizar una prueba por escrito a alumnos búlgaros en la que se detecta su grado de dominio efectivo del léxico español. De este modo, se han podido comparar dos tipos de datos: de un lado, las diferencias entre lo que dicen que dominan y lo que efectivamente usan sin problemas y, de otro, la distancia entre la conciencia de error y el error real.

Con el propósito de conseguir la máxima homogeneidad de los datos, la encuesta se ha configurado exactamente igual para cada miembro de la muestra y se ha realizado con la misma duración de tiempo: 80 minutos, que equivalen a dos horas de clase académica, por una misma persona, la doctoranda que fue hasta el año 2005 profesora de E/LE en varios institutos de enseñanza secundaria y en la Nueva Universidad Búlgara de Sofía. La encuesta ha sido entregada personalmente por la encuestadora a cada uno de los estudiantes dando unas instrucciones comunes al principio. Se ha explicado a los alumnos que no se trata de un ejercicio de evaluación para calificarles sino de un material que la doctoranda necesita para estudiar las dificultades que tiene el estudiante búlgaro al aprender el léxico español.

El objetivo de esta parte de la encuesta es generar una situación que permita a los encuestados hacer uso de varios elementos representativos del componente léxico. Su formato ha sido diseñado de manera que impida que los resultados sean excesivamente heterogéneos aunque también se tiene en cuenta el tiempo que los

alumnos llevan estudiando español y, respectivamente, el nivel de estudios en que se encuentran.

Para la construcción de la encuesta se ha aprovechado la experiencia acumulada de los exámenes habituales, también los trabajos de control del fin del cuatrimestre o del curso y, al mismo tiempo, siguiendo el modelo de examen para la obtención del DELE. Nuestra prueba, como hemos mencionado varias veces, respeta también el formato efectuado por Santos Gargallo (1991) en su Tesis Doctoral que investiga sobre la expresión escrita de estudiantes de español de lengua materna serbo-croata, y el modelo de estudio de Sonsoles Fernández (1997) presentado en su libro *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*.

El corpus de las actividades, que sirve de base al análisis, es de lenguaje escrito y está formado por dos tipos de tareas: composición y pruebas objetivas sobre elementos léxicos concretos.

- la composición: es una de las tareas fundamentales y, en realidad, se puede interpretar como el eje de la investigación sobre el aprendizaje del componente léxico por parte del alumnado. A la hora de elegir el tema: *El viaje de mis sueños*, y el tipo de escrito - la narración -, se han tenido en cuenta los criterios siguientes:

- el tema tiene un desarrollo abierto puesto que se puede adaptar a la motivación y las exigencias personales de cada estudiante;
- el título supone centrarse en el mensaje que permite examinar la producción en su totalidad y el dominio del léxico y su riqueza;
- el tema desemboca en un referente único: pasar bien el tiempo, divertirse, la alegría, las ilusiones, la felicidad;
- la narración es un tipo de escrito que mejor se adapta a los sujetos y los diferentes niveles de curso;
- consideramos que el tema elegido supone una tarea agradable para el alumno en el momento de escribirlo y para la encuestadora a la hora de leerlo.

- las pruebas objetivas de carácter léxico tienen la misión de completar o/y contrastar los análisis realizados sobre la composición. La finalidad de estas tareas es doble: por un lado, controlar los aspectos que podrían eludirse de la composición libre y, por otro, contrastar los resultados de una prueba orientada al significado, con los de

las tareas orientadas a la forma. Estas últimas, diseñadas como actividades cortas, son de tipo test de espacio en blanco que se debe completar con la forma adecuada. Los aspectos que se controlan son de la fraseología y su dominio; el conocimiento del léxico por campos semánticos según la definición del significado de la respectiva unidad léxica; la formación de palabras y la distinción y el uso de los verbos *ser* y *estar*.

### **6.1.2. Metodología del análisis de errores**

Después de realizar la encuesta, se procede al estudio de los resultados de sus dos bloques. En lo referido a esta parte, el trabajo de investigación asume la tarea de analizar los errores relacionados con el uso del léxico español. Puesto que el corpus de interlengua puede presentar múltiples errores, necesitamos un instrumento que facilite su clasificación. Como ya hemos mencionado en el capítulo anterior, en muchos casos los autores que trabajan en esta parcela de la lingüística aplicada ofrecen varios modelos de estudiar el error según los objetivos de la investigación y, a veces, se dan taxonomías mixtas. En nuestro trabajo hemos seguido las propuestas de análisis de error diseñadas por los lingüistas investigadores cuyo modelo de elaborar el cuestionario ya hemos presentado, es decir, la metodología de J. M. Bustos Gisbert, Santos Gargallo y Sonsoles Fernández. Los errores se analizan desde la siguiente clasificación:

#### **A/ Errores interlingüísticos**

- interferencias que tienen su origen en la lengua materna o en lenguas extranjeras.

#### **B/ Errores intralingüísticos**

- por confusión;
- por hipótesis falsa;
- por simplificación;
- por generalización.

En cuanto al proceso de presentar los errores en la encuesta, los primeros pasos son identificarlos, describirlos y clasificarlos. A continuación, intentar explicarlos y valorar la gravedad del error. Una vez estudiados los errores, se evalúa si se trata de



errores consolidados o no. Nos sirven de guía metodológica los conceptos sobre el error fosilizado y el error fosilizable, expuestos por varios autores investigadores en esta parcela, entre ellos Santos Gargallo, Sonsoles Fernández, Bustos Gisbert, Sánchez Iglesias y Graciela Vázquez (1991, 1999). En general, *el error fosilizado* es el no sistemático, es error de desarrollo o transitorio que no se resiste mucho. En los niveles avanzados puede aparecer esporádicamente por fatiga, descuido o nerviosismo. Por el contrario, *el error fosilizable* es sistemático, se caracteriza por una especial resistencia y reaparece en diferentes fases del proceso de aprendizaje por lo que necesita más trabajo y lleva más tiempo a llegar a ser superado.

Al final de nuestro trabajo de investigación se llega a una comparación de los datos de la primera y la segunda parte de la encuesta con el fin de examinar, en el caso de que exista, la diferencia entre lo que los estudiantes dicen que conocen y dominan del léxico español y lo que en realidad emplean.

## **6.2. Descripción de la población. Situación y tiempo de realización de las pruebas**

El estudio que presenta la Tesis Doctoral se ha apoyado en dos grupos principales de alumnos de español, en total 60. El primero abarca a estudiantes de la enseñanza secundaria de los dos últimos cursos de Bachillerato: XIº y XIIº grado, en total 40 informantes de entre 16 y 18 años de edad. Son alumnos de los institutos públicos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la ciudad de Sofía, Bulgaria, que a continuación se enumeran: Instituto Bilingüe No. 164 *Miguel de Cervantes*, Instituto de Lengua No. 39 *Pétar Dínkov* e Instituto de Lengua No. 90 *General José de San Martín*. Al segundo grupo pertenecen estudiantes del I y II curso de la carrera académica de Filología Hispánica de la Universidad de Sofía *San Clemente de Ojrid* y de la Nueva Universidad Búlgara, en total 20 informantes de entre 18 y 23 años de edad.

La encuesta fue testada en el mes de diciembre del año 2007 en los respectivos centros de enseñanza secundaria y superior arriba mencionados con una duración de 80 minutos equivalentes a dos horas de clase académica.

Nos gustaría a continuación presentar más detalladamente a nuestros encuestados.

Todos los examinados tienen como lengua materna el búlgaro, idioma perteneciente a la familia lingüística eslava y más especialmente, a su grupo lingüístico meridional, junto con el serbo-croata y el esloveno. Puesto que el búlgaro y el español son idiomas de diferentes familias lingüísticas, la presente investigación detecta elementos específicos en las producciones del alumnado por influencia de la LM o porque no existen en la LO. Estos serán los puntos básicos del análisis de las desviaciones y el nivel de interlengua de dichos estudiantes y servirán también de orientación metodológico-didáctica de la enseñanza del léxico.

Si desde el punto de vista de LM los encuestados forman un conjunto homogéneo por excelencia, en cuanto al criterio de nivel de aprendizaje pueden ser divididos en dos grupos. Para determinar este nivel quisiéramos arrojar cierta luz al sistema educativo búlgaro en el área de las lenguas extranjeras y, especialmente, a la del español. La enseñanza de la lengua española se da en todos los niveles del plan curricular de la escuela primaria y secundaria: desde el IIº grado de la primaria hasta el XIIº, el último, de Bachillerato. Sin embargo, la variante más extendida y popular es iniciar los estudios de lengua extranjera en el VIIIº grado de la enseñanza secundaria, que corresponde a la edad de 14 años de los alumnos, y terminarlos en el XIIº grado, el ya mencionado último curso de Bachillerato. La enseñanza del español en estos cinco años académicos de la secundaria es de carácter intensivo con un horario total de 1500 horas lectivas y de práctica obligatorias, al graduarse. El VIIIº grado, según el plan educativo búlgaro de enseñanza secundaria llamado preparatorio, está dedicado casi exclusivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje del E/LE con un total de 648 horas de clase. Todo ello pone de manifiesto que se trata de un tipo de programa de formación en el que el estudio del español se considera predominante, por lo que se supone que los alumnos, que han elegido cursar el Bachillerato en institutos de lengua como los tres que señalamos antes, poseen un alto grado de motivación por el aprendizaje de la LO y

por otra parte, una elevada conciencia del proceso de adquisición. Lo expuesto hasta aquí nos ha permitido elegir a los encuestados entre los alumnos que cursan los estudios de Bachillerato y además en sus últimos dos años, tomando en cuenta las definiciones de Bustos Gisbert sobre los llamados *buenos aprendices*. Para determinar su nivel de estudios en español, nos guiamos por el plan curricular establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia de Bulgaria relacionado con la enseñanza de LE y, en particular de E/LE, en los centros públicos de educación. Al mismo tiempo, tomamos en consideración los criterios y los requisitos para los niveles de aprendizaje de LE instituidos por el Marco Común Europeo de Referencia y equiparados por el Instituto Cervantes para el español. Al obedecer a todas estas normas y condiciones, creemos que el grupo de 40 encuestados de los centros de enseñanza secundaria pertenecen al nivel C1. Este código ha sido utilizado también para enumerar sus encuestas.

En lo referente al grupo de estudiantes de la Universidad, sería un poco complicado y también atrevido determinar su nivel de aprendizaje de la lengua española, puesto que la carrera de Filología Hispánica, según su plan educativo, pretende formar a alumnos para los que el español deje de ser, o por lo menos al final de sus estudios superiores de cuatro años, lengua extranjera. No debemos considerar que la formación académica en Filología Hispánica pueda asimilarse al proceso de enseñanza-aprendizaje del español como LE ya que implica una mayor profundización en el conocimiento integral del sistema lingüístico y de su literatura como expresión artística. Dentro del marco oficial de enseñanza universitaria búlgara de español no se aplica la distribución conocida de niveles por lo que quisiéramos subrayar que la decisión de calificar el nivel de aprendizaje de los 20 estudiantes, que hemos encuestado de este grupo, en C2 es nuestra. Es el código que ha sido usado en sus respectivas encuestas.

Al final y al referirnos al nivel de estudios de nuestros informantes, nos parece obligatorio y oportuno introducir una última aclaración. La determinación del nivel la hemos hecho en concordancia con los requisitos y las normas de las respectivas instituciones sobre el contenido de formación lingüística correspondiendo a cada etapa de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en los conocimientos de español de los alumnos nunca se puede establecer una línea tajante y bien marcada. En el llamado C1 hay

alumnos de los dos últimos grados de enseñanza secundaria. Por otro lado, los estudiantes universitarios se encuentran en su primera etapa de estudios académicos superiores. Por tanto, la distribución de los niveles en C1 y C2 ha sido convencional y orientativa.

En general, hemos de destacar que el proceso de aprendizaje de la lengua española por los alumnos encuestados es de carácter sobre todo institucional, puesto que se realiza a través de las clases presenciales en el Instituto o en la Universidad y la preparación personal de los estudiantes según las tareas y las actividades. El contacto con el idioma y la cultura hispánica se consigue fuera del ámbito natural que pudiera ser España o algún país de Hispanoamérica. Sin embargo, y sobre todo los últimos años, tanto los centros de enseñanza secundaria como la Universidad disponen de una buena base que proporciona materiales didácticos, libros, revistas, pósteres, CD, videotecas, etc. que los alumnos pueden consultar continuamente. El sitio más importante de distribución de toda clase de materiales escolares y literatura en español es el Centro de Recursos de la Consejería de Educación de la Embajada del Reino de España en Bulgaria que desarrolla una intensa y abnegada actividad en favor de apoyar y estimular el aprendizaje de español del alumno búlgaro. Al mismo tiempo, a disposición de los estudiantes está el Instituto Cervantes de Sofía inaugurado en 2007 con su Biblioteca llamada Sergio Pitol. Hay que subrayar que, últimamente se han abierto más oportunidades para los alumnos búlgaros de español para aprender la lengua y la literatura escrita en ella, y al mismo tiempo para conocer en directo la cultura y los hábitos de los nativos a través de los cursos de corta duración en España a base de los programas de intercambio académico, sobre todo a nivel universitario. En casos como los citados, el estudiante puede disfrutar de una formación natural puesto que, aparte de sus clases de español en el respectivo centro, está inmerso en la sociedad y su cultura y, por tanto en la lengua viva.

### **6.3. Descripción detallada del corpus de la encuesta**

El presente apartado determina el marco en el que está configurada la encuesta sobre el estudio del aprendizaje del componente léxico español por nuestros informantes. La especificidad del análisis de interlegua y el proceso de la adquisición del vocabulario se centra en los llamados errores. Pero solo los errores no dan cuenta de este sistema propio y característico que intentamos analizar. Vamos a marcar también las producciones correctas y valorar los progresos en el aprendizaje.

La tarea fundamental y el objetivo primordial de nuestra Tesis Doctoral, igual señalamos antes, es investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico a base de una serie de datos empíricos obtenidos de la propia encuesta que fue testada en el grupo mencionado de 60 individuos.

La encuesta persigue la finalidad de conseguir datos que nos proporcionan información referida a dos niveles. El primero está vinculado a la presentación personal de los encuestados y a su propia reflexión sobre el aprendizaje del vocabulario español en particular. De allí obtenemos información sobre el grado de dominio que han alcanzado, sobre los conceptos y parcelas que les han costado aprender, sobre las dificultades afrontadas y las estrategias a las que han acudido para superarlas, también sobre los elementos del léxico que todavía se les escapan en su saber. La segunda línea básica de investigación está orientada hacia el uso efectivo de la lengua a través de la realización de varias tareas y actividades diseñadas con el fin de comprobar el dominio que realmente demuestra el alumnado.

En lo referente a la presentación de los resultados, nos gustaría aclarar que, en la mayoría de los casos analizaremos los datos para los dos grupos C1 y C2 por separado al tomar en consideración que pertenecen a dos niveles distintos de enseñanza-aprendizaje del español. Al mismo tiempo, nos gustaría advertir que, debido a que la encuesta ha sido pasada a un doble número de alumnos de escuela secundaria frente al número de los estudiantes de la Universidad, los resultados y el porcentaje detectados de las distintas variables no podrán ser comparados de manera uniforme sino siempre teniendo en cuenta la señalada diferencia en el número de informantes.

Como ya hemos destacado, para la realización de nuestra tarea investigadora hemos seguido dos vías: el estudio de la propia conciencia del alumno sobre el aprendizaje del vocabulario y la investigación sobre el dominio real y efectivo del léxico que él mismo demuestra.

### **6.3.1. Análisis de la conciencia de aprendizaje del léxico por los alumnos: presentación de la primera parte de la encuesta**

En la primera parte del corpus están presentes dos niveles de cuestionario: los datos personales de los alumnos y la naturaleza de su aprendizaje del español por un lado, y por otro, su propia reflexión sobre el grado de dominio del vocabulario español, las dificultades que han enfrentado y los logros que han alcanzado en este aspecto.

#### **6.3.1.1. La naturaleza del aprendizaje del español del alumno búlgaro**

Al ponernos a estudiar esta cuestión, nos interesa conseguir datos sobre las características diatópicas y diastráticas del estudiante y también adentrarnos en la naturaleza cualitativa y cuantitativa de la instrucción.

Desde la primera perspectiva nos parece esencial analizar las respuestas desde el punto de vista de la nacionalidad, el sexo, la edad, la LM del estudiante y si tiene vínculos familiares o no con hispanohablantes.

La nacionalidad y la lengua materna nos van a permitir evaluar si hemos configurado un grupo homogéneo de estudiantes o si dentro de ellos hay individuos bilingües, hecho que será de gran importancia.

La variable sexo se hace relevante por el tema de la motivación en el proceso de aprendizaje. Está científicamente comprobado que las mujeres son las que más atención y aplicación dedican a los estudios y a su formación. A base de esta concepción sociolingüística, el mayor número de mujeres encuestadas hará el estudio más representativo desde la perspectiva de los llamados *buenos aprendices*. Al mismo tiempo, dentro del marco social, se da una característica inevitable: más mujeres que

hombres estudian español como LE, lo que puede asimilarse como una ventaja en el término de la investigación.

La edad nos podría interesar desde la perspectiva sociolingüística y psicolingüística puesto que en la ciencia se relaciona con el llamado *período crítico*, término establecido por Lenneberg en 1967, según el cual alrededor de la pubertad se cierran las posibilidades de adquirir miméticamente otra lengua. El problema ha sido analizado también desde puntos de vista biológicos, cognitivos, afectivos y sociales. Pero lo que a nosotros nos interesa y es útil para la presente investigación, es que la variable edad se vincula al tema de la motivación cuyo nivel suele ser mayor en los adultos que en los niños. *El buen aprendiz* es, normalmente, una persona mayor de edad, ha superado el período de adolescencia y suele actuar con más concentración, disciplina y responsabilidad con respecto al proceso de su formación. Además, y es nuestro caso, como el alumno ha elegido hacer estudios de E/LE de forma voluntaria, él trabaja con un motivo marcadamente definido. Puesto que la media de edad de los participantes en nuestra encuesta es de 18,2 años y el grupo puede ser considerado relativamente homogéneo desde el punto de vista de la variable en cuestión, podemos concluir que los alumnos búlgaros encuestados ya pertenecen al grupo de los adultos que están mucho mejor motivados para aprender.

La variable vinculación familiar a hispanohablantes también se hace esencial dado que, en el caso de que exista dicha relación, el proceso de aprendizaje de español se verá más estimulado y en él influirán factores como la permanente inmersión en el idioma, el aumento cuantitativo y cualitativo del conocimiento sobre la lengua y su uso y el establecimiento de mayores vínculos afectivos.

Nos parece oportuno también interrogar a los alumnos búlgaros sobre su residencia habitual en el pasado o en el momento presente en algún país de habla hispana con la finalidad de seguir cómo esta variable influye en el grado de motivación en los estudios y en el deseo de progresar en el dominio del español. Como veremos más adelante, al exponer los datos de las respuestas de los estudiantes referidas a la pregunta, esta no ha sido bien interpretada puesto que, los que han estado en un país hispanohablante no lo han hecho de manera habitual sino esporádicamente, en plan de vacaciones, turismo o estudios por no más de tres meses.

Desde el punto de vista de la segunda característica, nos detendremos a estudiar la naturaleza cualitativa y cuantitativa de la instrucción que los encuestados han recibido. En este aspecto nos interesa analizar los siguientes puntos.

En primer lugar, preguntar sobre las lenguas extranjeras que ha estudiado o sigue estudiando el alumno, determinar, según la escala propuesta, el grado de dificultad de cada idioma aprendido y a continuación, pedir a los encuestados que comparen el español con las demás lenguas extranjeras: si les ha parecido más o menos difícil con respecto a ellas o igual.

La información posterior va relacionada con los años de enseñanza reglada de la lengua española según se haya realizado en la escuela primaria, en la secundaria, en la Universidad o en alguna academia o centro privados.

La variable anterior orienta hacia la pregunta que informa sobre la conciencia o no del final del proceso de aprendizaje: si los alumnos consideran que su español se ha estabilizado, o todavía siguen aprendiendo y mejorándolo, o piensan que en esta etapa de sus estudios aprenden sobre todo léxico.

Con la pregunta siguiente se solicita información sobre estudios de español realizados en algún país de habla hispana que, en el caso de que la respuesta sea positiva, podría influir en un mayor grado de dominio del español, en la posibilidad de inmersión en un ambiente lingüístico, social y cultural natural que tendría su repercusión en la cantidad y la calidad de sus conocimientos.

El factor nacionalidad de los profesores, que han enseñado español a los grupos de los encuestados, se hace esencial en lo que tiene que ver con las ventajas de recibir una instrucción lingüística más cercana al ambiente natural con la presencia de profesores nativos. Todo ello contribuye al aumento de la motivación y a un deseo más marcado de aprender, debido a que al profesorado hispanohablante se le considera la personificación de la lengua viva y la cultura auténtica.

Hasta aquí, los elementos de la encuesta vinculados a la forma cuantitativa y cualitativa de la formación general en español que han recibido los alumnos búlgaros.

Las preguntas de la primera parte de la encuesta que siguen a continuación, tienen por objetivo enfocar el estudio hacia el aprendizaje del componente léxico



español. La tarea consiste en que los alumnos mismos valoren el grado de dificultad que le han ocasionado ciertos componentes relacionados con el vocabulario español y las estrategias que han sido utilizadas para superarlos. En esta área hemos decidido contar con la información sobre las cuestiones presentadas en el subapartado siguiente.

### **6.3.1.2. La reflexión del encuestado sobre el aprendizaje del léxico**

La pregunta No.12 puede ser conceptuada de transición entre la reflexión del encuestado sobre su aprendizaje del español en general y sobre la adquisición del léxico español en concreto. Le interrogamos al estudiante sobre cuál de los dos componentes esenciales del idioma español, la gramática o el léxico, más le ha costado dominar.

A partir de la otra pregunta, la 13, el cuestionario guarda relación estricta con el aprendizaje y el uso del vocabulario en castellano.

En primer lugar, nos parece oportuno preguntar sobre aquellos conceptos, casos, elementos, característicos del léxico y su uso, que resultan los más difíciles para el alumnado. La pregunta No.13 se refiere a los errores que siguen cometiendo los estudiantes en el uso del léxico español, son los errores estabilizados en *los buenos aprendices*.

En estrecha relación con la cuestión anterior, queremos saber cuál es, según el encuestado, la razón que le ha llevado a esta situación. La pregunta No. 14 busca las causas que han influido en la resistencia de los errores al enfrentarse con el vocabulario proporcionando posibles variantes de respuesta, como por ejemplo:

- interferencia de la LM;
- falta de oportunidad para usar lo aprendido;
- contenido muy difícil;
- falta de práctica;
- no estar rodeado de hispanohablantes.

A continuación queremos obtener información sobre los elementos del léxico español de carácter semántico o formal, que más le ha costado dominar al estudiante pero que ha sido capaz de superar los problemas, y ya no comete errores en tales contenidos.

De manera natural aparece la pregunta No.16 que explica cómo los alumnos han conseguido superar los errores a los que se refirió la cuestión anterior o, dicho en otras palabras, qué estrategias han empleado *los buenos aprendices* para evitar la fosilización. Les ofrecemos algunas posibles respuestas:

- practicando con ejercicios;
- hablando con nativos;
- escribiendo;
- leyendo;
- viendo películas.

La penúltima cuestión de la encuesta pretende estudiar la opinión del *buen aprendiz* sobre cuáles son los errores relacionados con el uso del léxico español, independientemente de que él los cometa o no, que afectan más a su imagen como usuario de la lengua. Consideramos esta pregunta esencial porque los elementos señalados como errores en este caso son, según el alumno, los que más estigmatizan su modo de expresarse en español ante los nativos, por lo que pueden ser, a su vez, una motivación muy sólida y firme para procurar superarlos.

Al final de esta área de la encuesta hemos intentado pedir al alumno que valore el nivel de dificultad de la lengua española citando algunos casos que guarden relación con el aprendizaje y el uso del componente léxico. Se ofrece al encuestado una escala del 1 al 5 según la dificultad, y le dejamos abierta la posibilidad de añadir y evaluar más elementos y conceptos lingüísticos.

En nuestra consideración, los datos obtenidos pueden orientar sobre qué elementos se estiman como más difíciles para ser tomados en cuenta en el campo metodológico a la hora de preparar las clases sobre la enseñanza del léxico y de diseñar actividades que ejerciten los contenidos marcados.

En conclusión, a base del cuestionario mencionado, se obtienen datos sobre la conciencia de aprendizaje del estudiante búlgaro en lo referente al español en general, y al dominio del campo léxico en particular. Todo ello nos permite contestar a algunas hipótesis formadas al principio, como por ejemplo: si para los alumnos búlgaros los elementos léxicos más complicados son los que se resisten y tienden a fosilizarse o, por

ser más difíciles para el estudiante, este presta más atención en su aprendizaje y uso y no comete tantos errores en ellos. Las respuestas a estos interrogantes nos las manifestará, en realidad, el apartado siguiente que presenta y analiza los datos empíricos extraídos de la encuesta.

### **6.3.2. La adquisición del vocabulario español y la conciencia del error bajo la mirada del estudiante búlgaro: los datos empíricos de la primera parte de la encuesta**

Las páginas que a continuación se presentan ofrecen de manera resumida los datos alcanzados como resultado de analizar la conciencia de aprendizaje de los dos grupos de *buenos aprendices*: los alumnos del Bachillerato (grupo C1) y los estudiantes universitarios (grupo C2).

Las informaciones recogidas nos han permitido llegar a conclusiones que se resumen en los epígrafes siguientes del presente trabajo de investigación. Al mismo tiempo, se van a establecer las comparaciones entre los dos grupos de alumnos con el fin de marcar los puntos de convergencia y divergencia entre ellos.

#### **6.3.2.1. Datos personales**

Nuestro estudio ha sido llevado a cabo con 60 informantes de nacionalidad búlgara: 40 de ellos pertenecen al grupo de alumnos de los últimos dos cursos de Bachillerato de la escuela secundaria (C1) y los otros 20, al grupo de los estudiantes del I y II curso de carrera universitaria de Filología Hispánica (C2).

La tabla siguiente demuestra la homogeneidad completa de los dos grupos de encuestados en cuanto a la variable *nacionalidad*:

Nacionalidad	C1	C2	Total	%
Búlgara	40	20	60	100

**Tabla 1. Nacionalidad**

En lo referido al elemento *sexo*, la mayoría de los encuestados son mujeres (80%). La presencia de los hombres es casi testimonial (20 %) y se puede concluir que la muestra se adecua al perfil perseguido tal cual lo describimos en el 6.3.1.1.

Sexo	C1	C2	Total	%
Varón	9	3	12	20
Mujer	31	17	48	80

**Tabla 2. Sexo**

Sin embargo, en la variable *edad* se establecen ciertas diferencias aunque no tan considerables. Los dos grupos de encuestados se sitúan entre los 16 y 23 años de edad. En el nivel C1 predominan los alumnos de 17 años y en el C2, los de 20. La media de edad de los 60 encuestados es de 18,2. Puesto que el grupo más numeroso de encuestados, el C1, por la variable edad se acerca más a la pubertad y al llamado *período crítico* y, por otro lado, tomando en cuenta lo anteriormente expuesto sobre el tema, se podría concluir que gran parte de nuestros informantes no muestran una motivación tan sólida para sus estudios. Pero, debemos destacar que, en esta clase de institutos búlgaros de Bachillerato se accede a base de unos exámenes a nivel nacional lo cual exige una preparación muy seria. El candidato destaca por una previa motivación al iniciar este tipo de formación lingüística. Por todo ello, dilucidamos que los alumnos que estudian en centros como los señalados, suelen ser más disciplinados, más cooperativos y con mayor capacidad de concentración.

Edad	C1	C2	Total	%
16	3		3	5
17	21		21	35
18	15	1	16	26,7
19		7	7	11,7
20	1	9	10	16,7
21		1	1	1,7
22		1	1	1,7
23		1	1	1,7

**Tabla 3. Edad**

Igual que la variable nacionalidad, la de la *lengua materna* se presenta totalmente homogénea. Todos los estudiantes tienen el búlgaro como lengua materna.

Lengua materna	C1	C2	Total	%
Búlgara	40	20	60	100

**Tabla 4. Lengua materna**

Solamente dos de los informantes alegan *vínculos familiares o afectivos con hispanohablantes*. El 96,7 % de todos los encuestados declaran no tenerlos. Un hecho como el citado podría ubicar nuestro estudio en peor situación ante el aprendizaje porque es evidente que los dos grupos de alumnos no tienen la posibilidad de estar en contacto vivo con el idioma meta y, respectivamente, su nivel de integración en las sociedades que usan el español como medio de comunicación, es muchísimo menor. Al fin y al cabo, igual señalamos más arriba, la enseñanza del español en Bulgaria es de carácter institucional debido a que, se da en un país en el que, a nivel natural y cotidiano, la lengua española no puede ser utilizada y practicada.

Vínculos familiares	C1	C2	Total	%
No	39	19	58	96,7
Madre	1		1	1,7
Novio		1	1	1,7

**Tabla 5. Vínculos familiares o afectivos con hispanohablantes**

En lo referido a la *estancia en algún país de habla hispana* parece que los encuestados no han interpretado bien la pregunta porque, según sus respuestas, dicha estancia no puede ser calificada de “residencia de manera habitual”. Los datos que han señalado los alumnos conciernen a sus viajes o visitas esporádicos a países de habla hispana, lo que se hace bien evidente por el período de estancia que han marcado en la encuesta. Sin embargo, podríamos destacar que España se ha convertido en destino casi exclusivo del alumno búlgaro para realizar estancias en países que tienen el español

como lengua materna. A este país ha ido el 23,3 % de los informantes. Entre los 60 encuestados solo uno ha estado en Cuba por una semana.

Residencia en países de habla hispana	C1	C2	Total	%
No	30	15	45	75
España	10	4	14	23,3
Cuba		1	1	1,7

**Tabla 6. Residencia en países de habla hispana**

El número de alumnos que ha viajado a España y a Cuba es relativamente pequeño con respecto al número total de informantes. Por otro lado su estancia ha sido por muy poco tiempo, lo que no ha podido influir considerablemente en sus estudios en español. Sin embargo, aunque de carácter muy esporádico, creemos que las estancias señaladas han sido un rasgo positivo en el proceso de aprendizaje de los pocos que han podido gozar de esta oportunidad. Nos gustaría introducir a continuación los datos vinculados al tiempo de estancia en los países mencionados del grupo de 15 alumnos que lo ha declarado. Los porcentajes marcados en la última columna se han calculado a base de los 60 encuestados.

Tiempo de estancia	C1	C2	Total	%
1 semana	2	1	3	5
2 semanas	3	2	5	8,3
3 semanas	1		1	1,7
4 semanas	4	1	5	8,3
3 meses		1	1	1,7

**Tabla 7. Tiempo de estancia en países hispanohablantes**

### 6.3.2.2. Aprendizaje de idiomas

Entre las *lenguas extranjeras* que han estudiado los dos grupos de informantes, el inglés ocupa la primera posición. Hay que tener en cuenta que algunos alumnos han

contestado que conocen más de un idioma extranjero debido a que, las respuestas obtenidas, 87 en total, son más del número de los participantes en la encuesta según se ve en la tabla No. 8. Para los estudiantes del Bachillerato, el segundo lugar está reservado para la lengua rusa y, en la tercera posición, están el italiano y el alemán. Los estudiantes de la Universidad tienen preferencias por el italiano que se sitúa en el segundo lugar seguido por el francés y el ruso.

<b>Lenguas extranjeras</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Inglés	38	17	55	91,7
Ruso	9	3	12	20
Italiano	3	4	7	11,7
Francés	2	3	5	8,3
Alemán	3	1	4	6,7
Japonés	1		1	1,7
Albanés	1		1	1,7
Griego		1	1	1,7
Armenio		1	1	1,7

**Tabla 8. Lenguas extranjeras**

La conclusión que se desprende de los datos mencionados en la tabla es que el aprendizaje del español pueda ser influido no solo por la LM del estudiante sino por otra LE que él estudia o ha estudiado. En nuestro caso, según bien se nota, la posible interferencia tiene su origen en el inglés, puesto que la gran mayoría lo ha señalado como primera LE. La tabla que se muestra a continuación presenta la evaluación que han establecido los propios encuestados sobre el grado de dificultad de los idiomas extranjeros estudiados por ellos. La escala presenta una valoración numérica de 1 a 5, de modo que 1 indica que se trata de una LE muy fácil; 2: fácil; 3: normal; 4: difícil; 5: muy difícil.

<b>Grado LM</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NC</b>
<b>Inglés</b>						
<b>C1</b>	4	5	19	7	2	1
<b>C2</b>		2	8	7		
<b>Ruso</b>						
<b>C1</b>		3	2	3	1	
<b>C2</b>		1		2		
<b>Italiano</b>						
<b>C1</b>		1	1	1		
<b>C2</b>		1	3			
<b>Francés</b>						
<b>C1</b>			1	1		
<b>C2</b>				1	2	
<b>Alemán</b>						
<b>C1</b>	2					1
<b>C2</b>				1		
<b>Japonés</b>						
<b>C1</b>	1					
<b>C2</b>						
<b>Albanés</b>						
<b>C1</b>	1					
<b>C2</b>						
<b>Griego</b>						
<b>C1</b>						
<b>C2</b>			1			
<b>Armenio</b>						
<b>C1</b>						
<b>C2</b>					1	

**Tabla 9. Grado de dificultad de las LE conocidas**

Llama la atención que casi la mitad de todos los encuestados, el 45 %, han valorado el grado de dificultad del inglés de normal. Entre los informantes que señalan que han estudiado ruso, el 8,3 % indica que es un idioma difícil. Entre las siete personas que han estudiado la lengua italiana, la mayoría, que representa un 6,7 % del número total de encuestados, la evalúa una lengua de normal dificultad. El grado de valoración del francés tiende a difícil y muy difícil, según los que declaran conocerlo. En cuanto al alemán, las respuestas están en los dos polos: dos personas del C1 lo califican fácil y un



alumno del C2 lo evalúa de 4. Lo curioso del contenido en cuestión es que se marcan tres idiomas que no tienen tradición en su enseñanza en Bulgaria. Son el japonés, el albanés y el armenio. Las personas que los han señalado son muy pocas pero es un ejemplo que provoca la atención.

En cuanto a la evaluación del grado de dificultad del español con respecto a las lenguas extranjeras señaladas más arriba, hemos obtenido los siguientes datos:

El español es	C1	C2	Total	%
Igual	15	13	28	46,7
Más fácil	18	11	29	48,3
Más difícil	17	5	22	36,7
NC	7	1	8	13,3

**Tabla 10. Grado de dificultad del español con respecto a otras LE**

Nos gustaría recordar que el número de respuestas sobrepasa el número de los encuestados y el porcentaje se ha calculado a base del total de los informantes: 60. La opinión predominante es que el español no es una lengua difícil de aprender. El 48,3 % de los alumnos lo consideran más fácil que las demás lenguas extranjeras que dicen que conocen y para el 46,7 % es un idioma de igual dificultad como los ya marcados. Estos resultados son esperables y explicables porque la mayoría de los estudiantes encuestados no acceden al español como primera LE, lo que les facilita el proceso de su aprendizaje.

A partir de la siguiente pregunta en adelante, el objetivo de la encuesta está enfocado hacia la información sobre la formación específica del alumno búlgaro en español y su uso, para pasar luego a estudiar el problema básico de nuestro trabajo: el aprendizaje del léxico español.

La tabla a continuación sintetiza los resultados de la pregunta No. 8 del cuestionario referida al *período de estudios de la lengua española* por nuestros encuestados. Los datos destacan que, en la mayoría de los casos predomina la formación en la escuela secundaria. En total, el 98,3 % de todos los estudiantes han hecho o siguen haciendo estudios de Bachillerato. Es una respuesta muy lógica y no solo porque gran

parte de los informantes son alumnos de la secundaria. Los mismos estudios han hecho también los estudiantes de la Universidad menos uno. Es un proceso natural, puesto que casi todos estos alumnos han realizado estudios secundarios en algún instituto de enseñanza de español cuyo plan educativo ya hemos presentado en los apartados anteriores. Entre los encuestados se dan con poca frecuencia los estudios de español en la primaria: solo un 16,7 % de todos los informantes y, además, exclusivamente del grupo C1, declaran haber estudiado en la escuela primaria. El aprendizaje del español en Centros y Academias privados se representa con solo el 6,7 %. Todo ello puede ser una característica esencial en la configuración de *los buenos aprendices*.

Años de estudio del español	C1	C2	Total	%
<b>Enseñanza Primaria</b>				
1 año	2		2	3,3
2 años	1		1	1,7
3 años	5		5	8,3
4 años	2		2	3,3
<b>Enseñanza Secundaria</b>				
4 años	23	3	26	43,3
5 años	17	16	33	55
<b>Universidad</b>				
1 año		10	10	16,7
2 años		10	10	16,7
<b>Academias o Centros privados</b>				
1 año		2	2	3,3
3 años	1	1	2	3,3

**Tabla 11. Años de estudio del español**

Surge de inmediato la pregunta sobre la *conciencia del nivel de aprendizaje del español*. La conclusión que se desprende del análisis de las respuestas es que el estudiante sigue aprendiendo. La conciencia de la estabilización de los conocimientos en castellano es prácticamente nula: apenas el 5 % de todos los informantes. Es una contestación esperable debido a que, en opinión de los lingüistas expertos en el tema, *el buen aprendiz* normalmente no da por terminado el período de aprendizaje de una LE. El 83,3 % de los alumnos declaran que siguen aprendiendo la lengua española y solo

para el 11,7 % los estudios en esta materia ya se vinculan exclusivamente al aprendizaje de vocabulario.

Su español	C1	C2	Total	%
Está ya estabilizado	3		3	5
Todavía sigue aprendiendo	32	18	50	83,3
Ya solo aprende vocabulario	5	2	7	11,7

**Tabla 12. Nivel de aprendizaje del español**

Es notable observar que la *estancia en países de habla hispana con motivo de completar los estudios* es muy escasa. De todos los encuestados solo el 6,7 % comunica haber viajado a un país hispanohablante a realizar un curso de español. Es muy previsible que la estancia por estudios se haya limitado a España puesto que, en los últimos años, este país ha ido abriendo más perspectivas de carácter educativo y cultural para los búlgaros.

Países de habla hispana en que estudió	C1	C2	Total	%
Ninguno	36	20	56	93,3
España	4		4	6,7

**Tabla 13. Estancia en países hispanohablantes por estudios**

A continuación nos gustaría comentar una variable importante, a nuestro juicio, dentro del marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: es la *nacionalidad de los profesores*. El presente trabajo de investigación no asume la responsabilidad de calificar las ventajas o desventajas de estudiar el idioma meta con profesores nativos o no nativos. Nuestro concepto gira en la idea de que el proceso de formación lingüística puede ser útil y provechoso, y gozar de éxitos si se da con buenos profesores que lleven su labor de manera concienzuda y responsable y le dediquen a la

enseñanza toda la atención y detenimiento. Estudiar español con docentes búlgaros comprende siempre la posibilidad de explicar y aclarar desde la perspectiva de la LM. Cursar los estudios de español con profesores nativos significa acercarse a la lengua viva, tener la ventaja de sacar los conocimientos de la propia fuente. En el caso de nuestros encuestados, la enseñanza del español se da con la presencia predominante de docentes búlgaros y hemos de esperarlo, porque el proceso de formación lingüística se efectúa en Bulgaria, en los centros públicos de enseñanza. Más de la mitad de los alumnos, un 53,3 %, han estudiado o siguen estudiando el español con profesores de nacionalidad búlgara. Sin embargo, y sobre todo los últimos años, a base de los convenios intergubernamentales entre Bulgaria y España en el ámbito de la educación y de la cultura, en ciertos institutos y centros de lengua enseñan también docentes nativos. Todo ello determina la oportunidad de la que disfrutaban nuestros alumnos de español de tener tanto profesores búlgaros como españoles o provenientes de un país hispanoamericano. La tabla siguiente esquematiza los resultados de la encuesta sobre el tema en cuestión:

<b>Nacionalidad del profesorado</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Búlgara	26	6	32	53,3
Búlgara/española	14	12	26	43,3
Búlgara/española/cubana		1	1	1,7
Búlgara/española/cubana/nicaragüense		1	1	1,7

**Tabla 14. Nacionalidad del profesorado**

Antes de centrar nuestra atención en el análisis específico del componente léxico español y su aprendizaje por el alumno búlgaro, hemos optado por una última pregunta de carácter más general. Creemos que la respuesta del encuestado nos puede servir de punto de orientación sobre cómo se valoran y califican los dos elementos fundamentales de una lengua: el gramatical y el léxico, y su grado de dificultad en el procesamiento de dicho idioma. La opinión de los estudiantes búlgaros nos proporcionará también una aclaración en particular sobre el dominio del vocabulario español que es la base de la preocupación investigadora esencial de la presente Tesis Doctoral. Los resultados

expuestos en la tabla No.15 llegan a convencernos de que la visión científica expresada por los especialistas en esta parcela de la lingüística se ha confirmado en el caso del aprendizaje del español en la escuela búlgara: la adquisición del léxico cuesta más al alumno, le requiere más tiempo y dedicación. A pesar de que una parte considerable de los estudiantes, un 43,3 %, declaran haber encontrado dificultades a la hora de estudiar el componente gramatical en español, la mayoría (56,7 %) señala el vocabulario como el elemento más difícil de dominar. A nivel de cada grupo por separado, los resultados son diferentes. A más alumnos del C1 se les ha resistido el léxico: el 62,5 % a nivel del propio grupo y el 41,7 % de todos los encuestados, respectivamente, mientras que, a 11 estudiantes del C2, que representan el 55 % de los participantes en este grupo y el 18,3 % del número total de encuestados, les ha costado más dominar la gramática. A continuación adjuntamos la tabla que resume los resultados sobre la *dificultad de aprender la gramática y el léxico* a nivel de todos los informantes.

Más le ha costado dominar	C1	C2	Total	%
La gramática	15	11	26	43,3
El léxico	25	9	34	56,7

**Tabla 15. El aprendizaje de la gramática y el léxico**

### 6.3.2.3. Conciencia del error: errores persistentes

#### *Característica de los errores persistentes*

Recordemos que la primera pregunta de este sector que se plantea a los encuestados, tiene que ver con los *errores que ellos consideran persistentes* en su aprendizaje y uso del léxico español. Se trata de una pregunta abierta por lo que hemos de esperar obtener más respuestas que el número total de informantes. Antes de pasar a la representación y el análisis de los resultados, procedemos a una aclaración que es de suma importancia. Aunque la mencionada parte del cuestionario está estrechamente vinculada a la problemática de la adquisición del vocabulario español, algunas respuestas han desbordado el marco léxico interpretando el error de carácter más universal. Al tomar en consideración que la enseñanza-aprendizaje del léxico abarca una

amplia gama de contenidos, características y elementos que explicamos en los capítulos anteriores de nuestro trabajo de investigación, no pareció oportuno descartar y anular las diferentes variantes de respuesta que han dado los alumnos. Por ello, el cuadro a continuación va a ilustrar las respuestas de los encuestados, tanto las que guardan relación inmediata con el tema del vocabulario como los errores marcados de índole común. Se han obtenido 96 respuestas en total.

Errores persistentes	C1	C2	Total	%
La fraseología	20	8	28	46,7
La formación de palabras	6	5	11	18,3
El género	6	2	8	13,3
La sinonimia/ la antonimia	5	2	7	11,6
El español coloquial	5	2	7	11,6
La acentuación	3	4	7	11,6
La polisemia	4	1	5	8,3
El vocabulario escaso y pobre	2	2	4	6,7
Las preposiciones	3		3	5
El uso inadecuado del léxico según el registro	2		2	3,3
El español con fines específicos	1	1	2	3,3
Los verbos <i>llevar/traer</i>	1	1	2	3,3
Sigo cometiendo errores de toda clase	1	1	2	3,3
El artículo	1		1	1,7
La interferencia del inglés en el léxico	1		1	1,7
El número	1		1	1,7
Los verbos <i>ser/estar</i>		1	1	1,7
Los verbos <i>consumir/consumar</i>		1	1	1,7
La paronimia		1	1	1,7
La traducción literal del búlgaro		1	1	1,7
NC		1	1	1,7

Tabla 16. Errores léxicos persistentes

Los datos de la tabla marcan una tendencia que dirige la preocupación del alumnado búlgaro del español hacia elementos de carácter léxico que son unánimemente reconocidos como los conocimientos más difíciles de adquirir y dominar: las expresiones idiomáticas, la formación de palabras, el género, considerado más bien un error léxico de tipo formal, el español coloquial, la sinonimia y la antonimia. Todos ellos son contenidos que la metodología de la enseñanza debería tomar en consideración. La fraseología ha sido evaluada por los informantes como el contenido léxico más problemático en el aprendizaje del español y los errores en este campo se mantienen persistentes. A nivel de grupo, el 50 % de los encuestados del C1 declaran las expresiones idiomáticas error permanente que aparece en sucesivas etapas del proceso de formación léxica. Para el 40 % de los estudiantes del C2 la fraseología es considerada como el elemento léxico que más errores produce en su uso. En total, para el 46,7 % de todos los encuestados, los fraseologismos registran el mayor número de errores persistentes. Por otra parte, llama la atención una serie de elementos considerados, a juicio del encuestado, problemáticos también, entre ellos el uso inadecuado del léxico según el registro, el uso de un vocabulario pobre, la polisemia, etc. Contenidos como estos últimos, sirven de orientación al trabajo del profesor dedicado al vocabulario y a los especialistas en elaborar los respectivos materiales de enseñanza con el fin de ejercitar más los temas en cuestión.

### ***Causas del error persistente***

La pregunta No. 14 está diseñada con motivo de buscar las causas eventuales de los errores señalados en la tabla arriba adjunta. Hemos ofrecido al alumno variantes posibles de respuesta. Algunos alumnos han adjuntado otras respuestas que, a su parecer, explican las causas en las que radica el error persistente en el uso del léxico. Los primeros cinco puntos de la tabla que, en realidad son las contestaciones sugeridas por nosotros, han concentrado la mayoría de las respuestas sobre este tema. El origen de los errores a los que el alumno búlgaro se enfrenta con el léxico español arraiga en la falta de práctica y ejercicios (71,7 %); en no tener posibilidad de conversar y estar en contacto con nativos (36,7 %) o en ausencia de oportunidades para aplicar lo aprendido (36,7 %). El resto de las cuatro razones, no especificadas previamente en la pregunta,

nos dan también pistas útiles. A pesar de que las causas señaladas por los propios alumnos no son nada predominantes sino poco frecuentes y esporádicas, el docente ha de tenerlas en cuenta en su trabajo. Es necesario animar más al estudiante, provocarle el interés y estimularle en ejercitar lo aprendido para luchar, de tal forma, contra el olvido de los contenidos léxicos quitándose también las posibles transferencias negativas de la LM o de otras LE. La tabla adjunta resume las respuestas de los encuestados, en total 114, distribuidas en los contenidos siguientes:

Causas del error persistente	C1	C2	Total	%
<b>Respuestas sugeridas</b>				
Falta de práctica	27	16	43	71,7
No estar rodeado de hispanohablantes	17	5	22	36,7
Falta de oportunidad para usar lo aprendido	16	6	22	36,7
Interferencia de la LM	12	3	15	25
Contenido muy difícil	5	1	6	10
<b>Respuestas no sugeridas</b>				
Pereza	2		2	3,3
Olvido de lo aprendido	1		1	1,7
Interferencia de otras LE	1		1	1,7
Prisa		1	1	1,7
NC		1	1	1,7

Tabla 17. Causas del error persistente

#### 6.3.2.4. Conciencia del error: errores superados

##### *Características de los errores superados*

En este sector estamos también ante una pregunta de libre elección pero sin sugerencias de nuestra parte. Se han obtenido más respuestas que el número de los informantes puesto que algunos de ellos han dado más de una contestación. Hay que mencionar que los estudiantes han optado por marcar errores que por su carácter no forman parte de los elementos del vocabulario. Algunos de los casos citados guardan



relación formal con las características léxicas del idioma como por ejemplo, el género, el número y la acentuación, entre otros, pero hemos decidido presentar todas las variantes de respuesta señaladas por el alumnado con el fin de demostrar sus preocupaciones e inquietudes acerca del proceso de la adquisición del español. Se nota que para el grupo C1, lo más importante ha sido la superación del elemento *género*: el 32,5 % de los encuestados de este nivel. El grupo universitario declara no tener problemas con el uso de los verbos *ser* y *estar* y la acentuación: un 20 % respectivamente para cada uno de los dos contenidos. A nivel de todo el grupo de 60 informantes, el error superado que más respuestas ha obtenido es el género. La tabla siguiente refleja los datos extraídos:

Errores superados	C1	C2	Total	%
El género	13	2	15	25
La acentuación	7	4	11	18,3
Los verbos <i>ser/estar</i>	4	4	8	13,3
La fraseología	2	1	3	5
La sinonimia/la antonimia	2	1	3	5
Sigo cometiendo errores	3		3	5
La formación de palabras	2		2	3,3
Español coloquial		2	2	3,3
La polisemia		2	2	3,3
Los verbos <i>ir/venir</i>		1	1	1,7
Los verbos <i>llevar/traer</i>		1	1	1,7
El número	1		1	1,7
La terminología relacionada con el arte	1		1	1,7
Español con fines específicos		1	1	1,7
El significado según el artículo		1	1	1,7
Las preposiciones		1	1	1,7
NC	7	3	10	16,7

Tabla 18. Errores superados

### ***Procedimientos para superar el error***

Igual que en la pregunta anterior relacionada con las causas de los errores persistentes, en el planteamiento de esta se sugieren algunas posibles respuestas. Como resulta en casos semejantes, algunos de los encuestados dan más de una respuesta por lo que el número total de respuestas es mayor que los participantes en la encuesta. Entre las 132 respuestas obtenidas, la que ocupa el primer lugar se refiere a la práctica de lo aprendido y los ejercicios que se señalan como causa predominante para superar el error en el campo léxico. El 65 % de todos los informantes la han escogido como mecanismo básico de vencer el error. El segundo lugar por su frecuencia de respuesta lo ocupa la lectura: un 55 % de los informantes. El 35 % ha conseguido superar el error ejercitando la escritura. Todo ello afirma la conciencia de la importancia del aprendizaje reglado y sistemático.

<b>Procedimientos para superar el error</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b><i>Respuestas sugeridas</i></b>				
Practicando con ejercicios	24	15	39	65
Leyendo	20	13	33	55
Escribiendo	14	7	21	35
Hablando con nativos	10	7	17	28,3
Viendo películas	4	4	8	13,3
<b><i>Respuestas no sugeridas</i></b>				
Viviendo con nativos	6		6	10
Hablando con compañeros de clase	1		1	1,7
Leer sobre el arte en español	1		1	1,7
Dedicar más tiempo al estudio		1	1	1,7
NC	4	1	5	8,3

**Tabla 19. Procedimientos para superar el error**

### 6.3.2.5. Errores que dan peor imagen

En este caso, la conciencia de aprendizaje se vincula a la valoración del error desde la perspectiva de la imagen que produce en el hablante nativo. Hemos intentado enfocar la cuestión sobre los elementos del componente léxico y su uso erróneo e incorrecto que, en consideración del alumno búlgaro de español, afectan más a su imagen ante los hispanohablantes. Se trata de una pregunta a la que no se plantean sugerencias. Igual que en las anteriores, el alumnado ha salido del marco de las características léxicas y, en sus respuestas, se ha referido a elementos lingüísticos de tipo más general. Pero, como ya mencionamos antes, no hemos omitido a propósito ninguna respuesta proporcionada por los encuestados. Según los datos obtenidos, nos encontramos ante contenidos como los verbos *ser/estar*: un 25 % de los encuestados en el grupo C1; el género (22,5 %) y la fraseología (20 %), cuyo mal empleo, en opinión de los alumnos del C1, empeora la imagen del estudiante ante el usuario nativo del español. En líneas generales, los elementos mencionados coinciden con los errores considerados por los estudiantes del mismo grupo como persistentes. Para los encuestados del nivel C2, los contenidos que dan peor imagen son el mal uso del español coloquial (30 %); el uso no adecuado del léxico según el registro (20 %); la pronunciación (15 %). Llama la atención que el estudiante universitario se ha formado una visión más extensa y profunda sobre el idioma y la expresión lingüística, puesto que se fija en contenidos como el empleo de un vocabulario apropiado al registro del habla y el uso de coloquialismos. En total, *ser* y *estar*, el género y la fraseología son los tres contenidos más importantes que dan peor imagen ante los nativos cuando se detectan desviaciones en su uso. En esta pregunta hemos obtenido también un 18,3 % de falta de respuesta que, a nuestro juicio, es preocupante. Sin embargo, la tabla que sintetiza los resultados es una señal de un comportamiento activo de parte del alumnado en cuanto a su formación en español. Las contestaciones de los estudiantes demuestran una posición interesada en su propio aprendizaje del español y su correcta y adecuada expresión lingüística en él. Por ser una pregunta de elección libre, algunos alumnos han contestado con más de una respuesta y las contestaciones son 79 en total. El resultado del estudio sobre el tema en cuestión se resume en la tabla No. 20.

Errores que dan peor imagen	C1	C2	Total	%
Los verbos <i>ser/estar</i>	10		10	16,7
El género	9	1	10	16,7
La fraseología	8	2	10	16,7
El español coloquial	2	6	8	13,3
El uso inadecuado del léxico según el registro	3	4	7	11,7
La pronunciación	4	3	7	11,7
La traducción literal del búlgaro	4	1	5	8,3
La polisemia	1	2	3	5
El vocabulario pobre	3		3	5
La formación de palabras		2	2	3,3
La ortografía	2		2	3,3
El número		1	1	1,7
NC	8	3	11	18,3

**Tabla 20. Errores que dan peor imagen**

#### 6.3.2.6. Valoración de los contenidos lingüísticos

Este apartado es el último en ser tratado de la primera parte del cuestionario. Solicitamos a los encuestados que hagan una valoración numérica de 1 a 5 de una lista de elementos lingüísticos, de modo que 1 marque un contenido muy fácil y 5, muy difícil, respectivamente. La pregunta es abierta, es decir, se pueden incluir nuevos elementos según la propia visión de aprendizaje del informante. Cierta parte de los elementos señalados guardan vínculos estrechos con el tema de la enseñanza-aprendizaje del léxico, el resto son contenidos lingüísticos de carácter más general. En esta última pregunta de la encuesta, el alumno ha tenido la oportunidad de señalar cualquier cuestión lingüística que le haya llamado la atención durante sus estudios bien por ser fácil de aprenderla, bien por haberle ocasionado problemas. Cabe destacar que cuatro de los encuestados, uno del C1 y tres del C2, han incluido nuevos contenidos en la lista. Dentro de los elementos lingüísticos adjuntados, es especialmente llamativo el caso de los modos verbales: el Indicativo y el Subjuntivo, evaluados como un elemento complicado de aprender. Lo han mencionado dos informantes. El alumno del C1 ha valorado su grado de dificultad al máximo: 5, que es un contenido muy difícil. El

estudiante de la Universidad ha evaluado los dos modos verbales en español con 4: contenido difícil. Al mismo tiempo, fuera de nuestras sugerencias de contenido, están presentes las preposiciones, cuya dificultad de aprendizaje se evalúa con 4 por un estudiante del C2 y el verbo *erguir*, valorado por un encuestado del mismo grupo como un elemento muy difícil de aprender (5). Todo ello justifica una marcada preocupación del alumno búlgaro por aspectos gramaticales de la lengua, independientemente de que ha declarado el componente léxico el más difícil de adquirir dentro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Es una cuestión lógica, puesto que los elementos mencionados arriba son los puntos más arduos del aprendizaje del español por los búlgaros: el modo Subjuntivo porque no existe en nuestra lengua, y las preposiciones por su polisemia. En resumidas cuentas, los temas gramaticales señalados siempre se tienen que tomar en consideración por el profesorado, puesto que son unos de los más problemáticos.

Entre los 60 encuestados hay tres que no han evaluado todos los elementos ofrecidos según se verá en los cuadros que adjuntamos a continuación. Hemos optado por representar los resultados de la valoración de los diferentes contenidos en tablas por separado. Dichas tablas indican el elemento en cuestión, su evaluación según la escala de 1 a 5 y el número total de informantes que han marcado la respectiva valoración numérica lo que, por su parte, nos permitirá calcular la media ponderada de dificultad de los respectivos contenidos.

El elemento lingüístico de *género* ha recibido una valoración de entre 2 y 3 por más de la mitad de los informantes: un 56,7 %. Es un contenido relativamente fácil de aprender, la media ponderada de grado de dificultad es de 2,4.

Género	C1	C2	Total	%
1	10	4	14	23,3
2	11	8	19	31,7
3	9	6	15	25
4	6	2	8	13,3
5	3		3	5
NC	1		1	1,7

Tabla 21. Valoración del género

*El número* se considera por gran parte de los alumnos búlgaros un elemento muy fácil de aprender: el 43,3 % de ellos lo han evaluado con 1. Al fin y al cabo, resulta un contenido lingüístico que no ocasiona problemas, puesto que la valoración numérica de 1 a 3, que corresponde a elementos fáciles o normales de ser aprendidos, es la que predomina. La media ponderada de su grado de dificultad es de 1,8.

Número	C1	C2	Total	%
1	17	9	26	43,3
2	10	7	17	28,3
3	11	4	15	25
4	1		1	1,7
5				
NC	1		1	1,7

**Tabla 22. Valoración del *número***

*La formación de palabras*, un elemento puesto en segundo lugar entre los errores persistentes, es considerado por los encuestados un contenido de normal dificultad de aprender: el 43,3 % de los informantes del total lo evalúan con 3. Es un elemento que tiende a convertirse en un problema grave en el proceso de adquisición debido a que el 35 % de los encuestados lo valoran con 4. La media ponderada de su grado de dificultad es de 3,25. Es un resultado que provoca el interés didáctico puesto que el elemento mencionado forma parte inherente de la enseñanza del léxico, y según veremos a continuación, al presentar el análisis de la segunda parte de la encuesta, las actividades diseñadas a base de él causan dificultad para ser realizadas correctamente.

Formación de palabras	C1	C2	Total	%
1	2		2	3,3
2	5	3	8	13,3
3	17	9	26	43,3
4	13	8	21	35
5	3		3	5
NC				

**Tabla 23. Valoración de la *formación de palabras***

Los verbos *ser* y *estar*, como uno de los componentes lingüísticos más dificultosos para los estudiantes de español, tienden a ser considerados por los alumnos búlgaros entre los normales y difíciles de aprender. Casi la mitad de nuestros encuestados (46,7 %) ha evaluado este elemento con 3. Para el 30 % de los informantes, su dificultad de aprendizaje es igual a 4. La media ponderada de grado de dificultad de *ser/estar* es de 3,3. El elemento lingüístico mencionado constituye uno de los problemas fundamentales en la enseñanza de E/LE a estudiantes búlgaros porque dicha oposición verbal no existe en su idioma materno. Todo ello implica una atención especial por parte del profesorado referida a la preparación del material didáctico y a la realización de las actividades en clase que abarquen el componente en cuestión.

Ser/Estar	C1	C2	Total	%
1	3	1	4	6,7
2	3	1	4	6,7
3	22	6	28	46,7
4	9	9	18	30
5	3	3	6	10
NC				

**Tabla 24. Valoración de los verbos *ser/estar***

El componente lingüístico relacionado con los verbos *saber/conocer* (tabla No. 25) es evaluado por casi la mitad de los encuestados (45 %) como un contenido de dificultad normal en su aprendizaje. La media ponderada de nivel de dificultad del elemento mencionado es de 2,75. Casi el mismo resultado se ha obtenido de la pregunta sobre los verbos *llevar/traer* que se puede consultar en la tabla No. 26. La media ponderada de grado de dificultad de este último contenido es de 3. Normalmente, los dos grupos de verbos señalados no pertenecen a los elementos lingüísticos más sencillos de aprender por el alumnado búlgaro puesto que, nuestro idioma no hace una diferencia tan marcada en sus características gramaticales. Por ejemplo, el significado de la pareja verbal *llevar/traer* en español, además de la acción de transportar o trasladar una cosa, implica también el concepto de dirección, rasgo semántico que no se da estrictamente diferenciado en sus homólogos lingüísticos búlgaros. Todo ello, supone un mayor grado

de atención didáctica orientada a la enseñanza de semejantes temas. Los resultados de la encuesta sobre estos dos contenidos demuestran que los informantes han calificado su problemática de aprendizaje como normal puesto que los dos grupos de encuestados pertenecen a un nivel de estudios de español avanzado y gran parte de los errores ya han sido superados. Sin embargo, los verbos *llevar/traer* detectan un mayor grado de complicación porque el porcentaje de los alumnos que han hecho la valoración numérica con 4 y 5, que corresponden a contenidos difíciles y muy difíciles, es más alto en comparación con el resultado obtenido en los mismos dos puntos de la escala sobre la dificultad de la adquisición de los verbos *saber/conocer*. A continuación adjuntamos las dos tablas que sintetizan las respuestas de los informantes:

Saber/Conocer	C1	C2	Total	%
1	5		5	8,3
2	11	6	17	28,3
3	15	12	27	45
4	8	2	10	16,7
5	1		1	1,7
NC				

**Tabla 25. Valoración de los verbos *saber/conocer***

Llevar/Traer	C1	C2	Total	%
1	5		5	8,3
2	7	4	11	18,3
3	19	9	28	46,7
4	7	4	11	18,3
5	2	3	5	8,3
NC				

**Tabla 26. Valoración de los verbos *llevar/traer***

El elemento *fraseología* es uno de los básicos en la enseñanza-aprendizaje del léxico. Es unánimemente considerado por todos los especialistas investigadores del tema como uno de los contenidos más complicados en el proceso de enseñar el vocabulario. La respuesta del alumno búlgaro afirma que el aprendizaje de las expresiones idiomáticas está entre los más difíciles. Según bien se nota en el cuadro, el grado de dificultad en el componente en cuestión llega a su máximo nivel. La media



ponderada es la más alta de todos los contenidos estudiados en este apartado: 4,3. Los datos de la segunda parte de la encuesta van a confirmar la opinión expresada en la tabla que se adjunta.

Fraseología	C1	C2	Total	%
1		1	1	1,7
2				
3	5	1	6	10
4	15	13	28	46,7
5	20	5	25	41,7
NC				

**Tabla 27. Valoración de la *fraseología***

El 73,3 % de los informantes valoran el contenido *español coloquial* como difícil y muy difícil de aprender. La media ponderada del grado de dificultad en este sector es de 3,8. Junto con el elemento léxico anterior, el español coloquial forma parte de los temas más complicados en el proceso de la presentación del vocabulario español y su adquisición. En general, su perfecto dominio es una señal de apropiación total de la lengua meta. Los dos últimos contenidos estudiados son los que más tiempo y dedicación necesitan para su aprendizaje.

Español coloquial	C1	C2	Total	%
1	1	1	2	3,3
2	2	1	3	5
3	9	1	10	16,7
4	18	13	31	51,7
5	10	3	13	21,7
NC		1	1	1,7

**Tabla 28. Valoración del *español coloquial***

Una vez procesados todos los datos, los resultados alcanzados se pueden resumir en la tabla siguiente. Hemos ordenado los elementos analizados en este subapartado

según su media ponderada de grado de dificultad en el aprendizaje determinado por nuestros encuestados:

Número	Género	Saber/Conocer	Llevar/Traer	Formación de palabras	Ser/Estar	Español coloquial	Fraseología
1,8	2,4	2,75	3	3,25	3,3	3,8	4,3

**Tabla 29. Media del grado de dificultad de los contenidos**

Se ha de tener en cuenta que, en la configuración de los valores medios de dificultad de los contenidos, no se ha incluido la evaluación de los tres elementos señalados por los cuatro estudiantes que comentamos al principio porque han sido valorados solo por estos y no por todos los encuestados. Según la tabla No. 29, el contenido lingüístico más fácil de aprender por el estudiante búlgaro es el número y, el más problemático, la fraseología. Los elementos que más se acercan a ser calificados como normales de aprender son las parejas verbales *saber/conocer* y *llevar/traer*. Quisiéramos destacar que las respuestas de los encuestados son bastante lógicas, puesto que los contenidos valorados como los más complicados son los mismos que generan muchos errores persistentes: los fraseologismos, la formación de palabras, el español coloquial, entre otros. Las expresiones idiomáticas y los coloquialismos figuran también entre los elementos léxicos cuyo uso incorrecto produce la mala imagen del hablante no nativo ante el nativo. El error que se ha superado por un considerable número de encuestados es el género que, en el marco de dificultad de aprendizaje, figura entre los componentes lingüísticos más fáciles precedido por el número. No obstante, nuestro análisis detecta un caso curioso: el uso de *ser* y *estar* se ha valorado error persistente por un mínimo de personas encuestadas (1,7 %) y, al mismo tiempo, ha subido hasta el sexto lugar en lo que afecta a los contenidos difíciles con una media de grado de dificultad de 3,3. El mismo elemento se señala entre los tres primeros que se han superado (13,3 %). A pesar de su dificultad, parece que al aprendizaje del uso de los verbos *ser* y *estar* se le ha dedicado más atención y tiempo. Los resultados del análisis de la realización de las actividades propuestas en la segunda parte de la encuesta

confirman esta tesis puesto que no se han registrado problemas graves en el empleo correcto de la pareja verbal.

### 6.3.2.7. Conclusiones

Finalmente, queremos establecer una comparación con los datos obtenidos entre diferentes secciones de la primera parte de la encuesta, marcando en una tabla las tres primeras respuestas proporcionadas por los alumnos a cada una de las preguntas relacionadas con la conciencia del error, con los errores que dan mala imagen y con la valoración de los contenidos lingüísticos.

Tipo de errores	C1 + C2
<b><i>Errores persistentes</i></b>	
La fraseología	46,7 %
La formación de palabras	18,3 %
El género	13,3 %
<b><i>Errores superados</i></b>	
El género	25 %
La acentuación	18,3 %
Los verbos <i>ser/estar</i>	13,3 %
<b><i>Errores que dan mala imagen</i></b>	
La fraseología; los verbos <i>ser/estar</i> ; el género	16,7 %
El español coloquial	13,3 %
El uso inadecuado del léxico según el registro; la pronunciación	11,7 %
<b><i>Valoración de los contenidos lingüísticos</i></b>	
La fraseología	4,3
El español coloquial	3,8
Los verbos <i>ser/estar</i>	3,3

**Tabla 30. Cuadro general de los errores, sus características y valoración**

La fraseología es el problema fundamental en el aprendizaje del léxico español para los alumnos de lengua materna búlgara. Esta conclusión se hace evidente a partir de los datos que emergen de su conciencia de aprendizaje. El mencionado elemento

léxico ocupa el primer lugar entre los errores persistentes (46,7%) y el primero, junto con los verbos *ser* y *estar* y el género, dentro de la sección de los errores que dan mala imagen. Es también el componente evaluado como el más difícil de aprender: 4,3.

En segundo lugar entre los errores que se resisten está la formación de palabras señalada por el 18,3 % de los encuestados, aunque no se considera un contenido muy difícil de aprender (3,25). Es curioso porque es otro de los elementos léxicos básicos que ha dado origen a las actividades diseñadas en la segunda parte de la encuesta que va a ocasionar problemas en su realización.

El género está en la tercera posición de errores persistentes calificado por el 13,3 % de los informantes. Hay que tener en cuenta que el componente mencionado se considera un error formal del campo léxico. Al mismo tiempo, es especialmente llamativo el caso de que el 25 % de los encuestados lo consideran error superado, porcentaje que le permite ocupar el primer lugar dentro de esta sección.

Es importante destacar la presencia de la pareja verbal de *ser/estar* en casi todas las secciones de la tabla. Es un hecho esperable puesto que ya se ha destacado su característica peculiar de aprendizaje para el alumno búlgaro. El elemento señalado se encuentra en el primer lugar, junto a la fraseología y el género, entre los errores que dan mala imagen del estudiante de E/LE ante los nativos, todos ellos valorados respectivamente por el 16,7 % de los informantes. En segundo lugar está el español coloquial (13,3 %) y, en tercera posición, el uso inadecuado del léxico según el registro (11,7 %) y la pronunciación (11,7 %).

En el sector de valoración de contenidos, los que más dificultad han presentado aparte de la fraseología, son el español coloquial que ocupa el segundo lugar en la escala: 3,8 y los verbos *ser* y *estar*, valorada su dificultad en el aprendizaje con 3,3.

A base de los datos arriba expuestos, deducimos que, en la enseñanza-aprendizaje del léxico español, los contenidos que se perciben de especial complejidad y que pertenecen al grupo de errores persistentes son la fraseología, el español coloquial, la formación de palabras y los verbos *ser* y *estar*. Casi los mismos son los elementos que dan mala imagen. La cuestión tiene gran importancia desde la perspectiva didáctica y el profesorado ha de tenerla siempre presente en la preparación de las clases de E/LE a alumnos búlgaros. Como veremos más adelante, la conclusión mencionada se

averiguará y comprobará con la realización de las tareas diseñadas en la segunda parte de la encuesta a base de los elementos lingüísticos arriba señalados.

### **6.3.3. Estudio del dominio efectivo del léxico español por los alumnos búlgaros: los datos empíricos de la segunda parte de la encuesta**

La segunda parte del trabajo de investigación consiste en proponer al grupo elegido de *buenos aprendices* a que realice una tarea por escrito que abarca varios elementos: una composición y seis actividades cortas cuyo objetivo será detectar el grado de dominio efectivo de la lengua española y, en concreto, el nivel de la adquisición de su vocabulario. De esta forma, conseguiremos comparar dos clases de datos: por una parte, las diferencias entre lo que dicen que dominan y lo que en realidad usan del idioma y, por otra, la correlación entre la conciencia del error del alumno y el error real que él comete.

Según hemos señalado, a todos los encuestados les han sido proporcionadas las mismas condiciones de administración de las actividades de esta parte de la encuesta en cuanto a contenido, tiempo de duración de la prueba y espacio de realización.

Antes de pasar al tema de la propia descripción y el análisis de los resultados de la composición y las pruebas objetivas, nos gustaría aclarar un punto referido a la manera de proceder para efectuar el estudio de los elementos en cuestión. En primer lugar presentaremos la descripción de la composición y, a continuación, investigaremos los datos empíricos de las actividades sobre el dominio del léxico. Al presentar los resultados obtenidos de esta segunda parte de la encuesta, nos planteamos la tarea de realizar la descripción lingüística de los datos concretos para los dos grupos de informantes por separado, sin perder de vista que el número de los estudiantes universitarios es el doble menos que el de los alumnos de Bachillerato. En la comparación de los datos y la correlación de porcentajes siempre se tendrá en cuenta la mencionada particularidad.

### 6.3.3.1. Descripción lingüística de la composición

Para presentar los datos de la composición que complementan el análisis de errores y la valoración del progreso en el aprendizaje del vocabulario español, seguiremos los parámetros y criterios que a continuación se dan.

#### Análisis de la forma

##### ***Longitud total de la composición***

Se cuentan todas las unidades léxicas tanto en inventario abierto (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios), como en el inventario cerrado o semicerrado (pronombres, determinantes, preposiciones y conjunciones). Los nombres propios compuestos, los tiempos verbales compuestos, los verbos pronominales en los que el pronombre va ligado al lexema verbal se cuentan como una unidad léxica.

En nuestro caso, el análisis cuantitativo de este parámetro presenta la suma total de 7056 unidades léxicas y morfológicas con una media por composición de 118. La mencionada longitud total se distribuye respectivamente en 4203 unidades léxicas y morfológicas para el grupo C1 que comprende una media por composición de 105 en este nivel y, en 2853 para el C2 con una media por composición de 143. Todo ello verifica el aumento de la producción escrita de los estudiantes de la Universidad. Las composiciones del C2 alcanzan una media de palabras usadas más alta para el desarrollo del tema que se solicita.

##### ***Estudio del léxico***

*Léxico total:* se cuentan los nombres, los verbos, los adjetivos, los adverbios, los pronombres que son conmutables por un sintagma nominal y los determinantes menos el artículo. No se cuentan los artículos, las preposiciones, las conjunciones y las formas pronominales referentes al lexema verbal.

*Riqueza léxica:* se cuentan las mismas categorías que en el parámetro anterior, pero solamente la primera aparición de cada palabra, lo que demuestra el número de palabras diferentes.

*Vocabulario de uso más frecuente:* la presentación de los vocablos usados con más frecuencia en la composición demuestra cuáles son las categorías y referentes léxicos que expresan el tema básico y los subtemas. Este estudio pretende ofrecer una panorámica del vocabulario activo de los alumnos búlgaros de español en relación y dependencia del contenido solicitado por la composición *El viaje de mis sueños*. Se ofrecerá un cuadro cuantitativo y un listado cualitativo de los vocablos más usados, de las unidades léxicas que más se han repetido.

El análisis sobre el estudio léxico de nuestro corpus demuestra que el número total de lexemas es 4376 lo que comprende una media de lexemas por composición igual a 73. La suma total mencionada se reparte entre los dos grupos de informantes de la siguiente manera: al nivel C1 corresponden 2626 lexemas con una media por composición de 66 y, a los alumnos del C2, 1750 y una media de 88. Se comprueba de nuevo la tendencia de aumento de lexemas utilizados en la producción escrita en correspondencia con el nivel más avanzado de enseñanza-aprendizaje del español.

El parámetro *Estudio léxico* presenta también el número de lexemas diferentes, o sea, la llamada riqueza léxica. La riqueza léxica registrada en las 60 composiciones es de 3014 lexemas diferentes con una media de 50 por producción. Dicha variable se caracteriza por 1816 elementos léxicos diferentes utilizados por el grupo C1 y 1198 por el C2, respectivamente. La distribución de la media de lexemas diferentes por composición en los dos niveles por separado es, respectivamente, de 45 para el C1 y de 60 para el C2.

Al analizar los datos arriba presentados, se observa una tendencia general bastante explicable: los estudiantes de español del nivel C2 muestran un dominio más amplio y rico del vocabulario, puesto que sus producciones escritas sobre el tema no solo son más extensas (media de longitud total de 143 por composición en este grupo), sino que también hacen uso de un léxico más abundante y variado en su expresión en castellano (media de lexemas por composición de 60 en este nivel, en comparación con la del grupo C1 que es de 45). El grupo C2 es dos veces más reducido y, sin embargo, sus producciones registran un porcentaje más bajo de lexemas repetidos. Por tanto, para hablar sobre el tema *El viaje de mis sueños*, la media de lexemas diferentes que ha

utilizado cada alumno de los 60 encuestados en total es de 50 (un 68,9 % del número total de lexemas usados).

Del estudio del vocabulario se desprende que las categorías más utilizadas son: los nombres sustantivos (en total 1315); los verbos (1203); los adverbios (423) y, a muy poca distancia de estos últimos, los adjetivos (419). La suma total de las cuatro categorías señaladas es de 3360 que representa un 76,8 % del número total de lexemas usados en las 60 composiciones. En nuestra consideración, este es un resultado positivo puesto que justifica el conocimiento de un caudal más amplio de lexemas que permite expresar con más facilidad y claridad los pensamientos, las ideas, los deseos, y, también, reflexionar, describir, etc. en la lengua meta. Por otra parte, hay que destacar un elemento importante en esta clase de análisis del vocabulario: la proporción de los lexemas diferentes en cada una de las categorías mencionadas con respecto a los lexemas totales usados en las mismas. Del estudio de esta variable se concluye que, las categorías en las que más se repiten los lexemas son los verbos y los adverbios. Las cifras que justifican dicha característica son respectivamente, para los verbos: 289 (24 %) y para los adverbios: 115 (27 %). En las dos categorías señaladas no hay una dispersión tan alta de lexemas diferentes en comparación con la dispersión que se registra en los nombres sustantivos y los adjetivos. Las causas radican en que, en los verbos, se han utilizado con más frecuencia los de una semántica más abierta como *ser*, *tener*, *poder*, *estar*, *hacer*, o los verbos que expresan deseo, intención, gustos: *querer*, *gustar*, o, simplemente, los que guardan un vínculo semántico muy estrecho al tema de la composición: *viajar*, *visitar*, *ir*, *ver*, *conocer*. Dentro del campo adverbial, predominan los adverbios de cantidad: *mucho*, *más*; de modo: *también*; de lugar: *allí*. Las categorías del nombre sustantivo y del adjetivo presentan un cuadro de vocabulario en que los lexemas se repiten menos y la diferencia con las dos, ya analizadas, es considerable. Las cifras de lexemas diferentes para los sustantivos y los adjetivos son respectivamente 516 (39 %) y 240 (57 %). Llama la atención el hecho de que, en estas dos categorías, la cifra que marca la variedad de palabras no repetidas es más alta con respecto al número total de lexemas utilizados. La tabla que se adjunta a continuación, presenta los datos del estudio del vocabulario distribuido por categorías y frecuencia de uso de diferentes lexemas:



Distribución lexemas	Sustantivos			Verbos		
	No. total lexemas	No. lexemas diferentes	%	No. total lexemas	No. lexemas diferentes	%
<b>C1</b>	800	310	39	696	149	21
<b>C2</b>	515	206	40	507	140	28
<b>Total</b>	1315	516	39	1203	289	24

Distribución lexemas	Adverbios			Adjetivos		
	No. total lexemas	No. lexemas diferentes	%	No. total lexemas	No. lexemas diferentes	%
<b>C1</b>	239	59	25	243	133	55
<b>C2</b>	184	56	30	176	107	61
<b>Total</b>	423	115	27	419	240	57

**Tabla 31. Distribución de los lexemas por categorías y niveles en la composición**

Se hace evidente que la riqueza léxica se da en mayor grado en el nivel C2. Consultando los datos de la tabla, el vocabulario más rico y abundante de los estudiantes universitarios se da en el campo de los adjetivos en el que los lexemas diferentes usados presentan un 61 % de todos los empleados en esta categoría. En segundo lugar, por su variedad léxica, está el componente sustantivo en el que las palabras diferentes son un 40 % de todos los nombres sustantivos utilizados por los alumnos del nivel C2. Siguen las categorías de los adverbios (30 %) y de los verbos (28 %) en los que más se repiten los lexemas.

En comparación con el grupo C2, los estudiantes del grupo C1 poseen un vocabulario menos rico, conclusión que se desprende al consultar los datos correspondientes que marcan el porcentaje de lexemas para este nivel. Las categorías ocupan el mismo lugar en la escala de *la riqueza léxica*, pero el respectivo porcentaje demuestra un vocabulario más reducido en su dispersión y más escaso.

Hasta aquí hemos ofrecido el análisis cuantitativo del léxico español usado por los alumnos encuestados en sus producciones escritas sobre el tópico *El viaje de mis sueños*. A continuación, nos gustaría examinar las características cualitativas del vocabulario utilizado que podría ser estudiado de la mejor manera siguiendo la propuesta investigadora de Sonsoles Fernández (1997). La autora recurre a la

confección de glosarios que determinan los lexemas de mayor frecuencia. El objetivo de la elaboración de un vocabulario que “describa” la distribución de los elementos del lenguaje, producido en las composiciones con su frecuencia y dispersión, consiste por una parte, en señalar los referentes léxicos más usados por expresar el tema o los subtemas de la composición y, por otra, en proporcionar el cuadro del vocabulario activo de un grupo de estudiantes que pertenecen a determinado nivel de formación en español.

Al basarnos en nuestro estudio, ofrecemos un panorama de los vocablos más frecuentes utilizados por los informantes. Los listados que se diseñan en las líneas siguientes muestran el número de ocurrencias de cada unidad léxica. Hemos marcado el nivel mínimo de frecuencia de un vocablo en 5. En realidad, los listados en cuestión son una síntesis de características cualitativas y cuantitativas de los lexemas más empleados distribuidos por categorías y niveles en el aprendizaje del español.

### **Sustantivos**

<i>C1</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>C2</i>	<i>Frecuencia</i>
viaje	74	sueño	46
sueño	56	viaje	34
país	32	mundo	22
mundo	21	vida	19
lugar	17	país	19
cultura	17	gente	16
gente	12	cultura	14
vida	12	lugar	13
persona	12	cosa	9
ciudad	10	tiempo	8
amigo	10	ciudad	8
isla	10	persona	6
cosa	10	amigo	5
tiempo	9	historia	5
naturaleza	9	mar	5
historia	9	amor	5
español	9	pirámide	5
barco	9	día	5
día	8	realidad	5
sitio	8	parte	5
monumento	8		

modo	7
tierra	6
verano	5
compañía	5
experiencia	5
tradición	5
modo	5
montaña	5
maya	5

### Frecuencia total de los sustantivos

<i>Total: C1 + C2</i>		<i>Frecuencia</i>	
viaje	108	naturaleza	9
sueño	102	español	9
país	51	monumento	8
mundo	43	sitio	8
vida	31	modo	7
cultura	31	tierra	6
lugar	30	verano	5
gente	28	montaña	5
cosa	19	compañía	5
ciudad	18	experiencia	5
persona	18	maya	5
tiempo	17	tradición	5
amigo	15	pirámide	5
historia	14	realidad	5
día	13	amor	5
isla	10	mar	5
barco	9	parte	5

### Verbos

<i>C1</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>C2</i>	<i>Frecuencia</i>
ser	92	ser	61
querer	56	viajar	26
gustar	39	poder	22
viajar	38	estar	21
ver	33	soñar	21
visitar	32	tener	19
tener	31	ver	19
ir	28	visitar	18
conocer	18	querer	16

poder	18	hacer	15
haber	16	gustar	15
estar	14	conocer	12
soñar	13	vivir	8
hacer	12	ir	8
sentir	12	creer	7
vivir	10	haber	6
pasar	9	dar	6
pensar	9	saber	5
creer	7	seguir	5
estudiar	6	atraer	5
saber	6		
realizar	5		
decir	5		

### Frecuencia total de los verbos

<i>Total: C1 + C2</i>		<i>Frecuencia</i>	
ser	153	haber	22
querer	72	vivir	18
viajar	64	creer	14
gustar	54	sentir	12
ver	52	saber	11
tener	50	pasar	9
visitar	50	pensar	9
poder	40	estudiar	6
ir	36	dar	6
estar	35	decir	5
soñar	34	atraer	5
conocer	30	seguir	5
hacer	27	realizar	5

### Adverbios

<i>C1</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>C2</i>	<i>Frecuencia</i>
mucho/muy	49	mucho/muy	41
todo	25	más	13
más	20	todo	13
también	13	allí	9
allí	11	solo	7
solo	10	siempre	7
como	6	también	5
tanto	5	nunca	5

ahora	5
aquí	5
nunca	5

### Frecuencia total de los adverbios

<i>Total: C1 + C2</i>		<i>Frecuencia</i>	
mucho/muy	90	nunca	10
todo	38	siempre	7
más	33	como	6
allí	20	aquí	5
también	18	ahora	5
solo	17	tanto	5

### Adjetivos

<i>C1</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>C2</i>	<i>Frecuencia</i>
diferente	14	feliz	9
interesante	13	diferente	8
grande	9	pequeño	6
bueno	7	importante	5
importante	7	grande	5
nuevo	6	interesante	5
pequeño	5	propio	5
perfecto	5	bonito	5
exótico	5		
desconocido	5		

### Frecuencia total de los adjetivos

<i>Total: C1 + C2</i>		<i>Frecuencia</i>	
diferente	22	nuevo	6
interesante	18	exótico	5
grande	14	perfecto	5
importante	12	desconocido	5
pequeño	11	propio	5
feliz	9	bonito	5
bueno	7		

Como bien se nota en las tablas, el vocabulario más frecuente es coherente con el tipo de actividad que se desarrolla por escrito y con el tema. Las narraciones de los encuestados ponen hincapié en el uso de *sustantivos* que expresan lugar (*país, mundo, lugar, ciudad, isla, monumento, sitio*) o tiempo (*tiempo, día, verano*). Se marcan los nombres de los participantes en los viajes y las excursiones (*gente, persona, amigo, español*). Predomina el uso del vocabulario relacionado con los viajes y las aventuras (*viaje, sueño, vida, cultura, historia, isla, naturaleza, tierra, montaña, maya, pirámide*). Se citan destinos turísticos concretos, como por ejemplo, España, América Latina, África, Egipto, El Japón.

En relación a los *verbos*, abunda el uso de los de significado abierto (*ser, querer, tener, poder, estar, hacer, haber, dar*), también los que expresan deseo, sentimientos, preferencias, experiencia (*gustar, soñar, conocer, vivir, creer, sentir, saber*) y los verbos de movimiento (*viajar, visitar, ir, pasar*).

La lista de los *adverbios* se complementa con los que expresan cantidad (*mucho, muy, todo, más, tanto*). El cuadro de frecuencia registra también el uso de los adverbios de lugar (*allí, aquí*), de modo (*también, solo*), de negación (*nunca*).

De entre los *adjetivos* sobresalen los que describen objetos y lugares (*diferente, interesante, importante, grande, pequeño, bonito, exótico*), lo que se ha de esperar según el título de la composición. Es evidente la presencia de adjetivos que denotan estados de ánimo, revelan sentimientos, expresan experiencias de carácter positivo, como por ejemplo, *feliz, bueno, nuevo, perfecto*.

Finalmente, quisiéramos señalar que los 85 vocablos en total de las cuatro categorías estudiadas, recogidos como los más frecuentes en las 60 composiciones de los alumnos, alcanzan un alto nivel de referencia al tema de los viajes, de las aventuras, del movimiento, de la descripción de lugares y objetos, de la expresión de sentimientos, anhelos, impresiones y experiencias.

### Análisis general de los errores

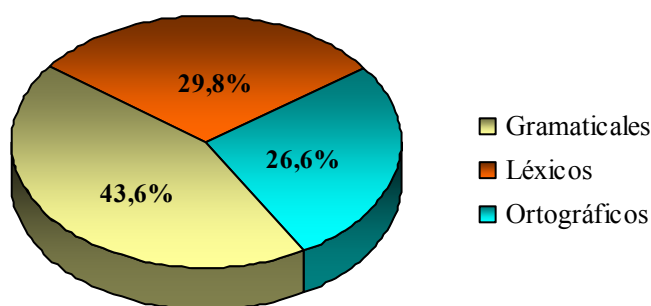
Puesto que la tarea fundamental de la presente Tesis Doctoral es especificar la interlengua de los alumnos búlgaros de español desde la perspectiva del aprendizaje del

vocabulario, el análisis del error es el estudio primordial que este trabajo de investigación va a seguir en su exposición. En primer lugar, vamos a ofrecer una visión global cuantitativa, a base de la composición, de los tipos de errores más representativos. En otro apartado analizaremos los que se han detectado en la realización de las actividades diseñadas. Por otra parte, como la Tesis Doctoral pone el acento en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español, la tarea esencial del análisis estará orientada hacia la presentación de los errores y los logros respectivamente, en la adquisición del léxico. A continuación se describirán los siguientes puntos:

- recuento global de los errores;
- evaluación por niveles;
- tipos de errores: característica general;
- estudio de los errores de carácter léxico.

### ***Recuento global de los errores***

En la revisión de la composición se han corregido los errores y los fallos de carácter léxico, gramatical y ortográfico. El total de errores recogidos en este apartado de la encuesta es de 500, con una media por alumno de 8,3. De ellos, al apartado léxico pertenecen 149 que representan el 29,8 % de la cantidad global de errores, al campo gramatical corresponden 218 errores que son el 43,6 % de todos los fallos, y al apartado de ortografía: 133 que son el 26,6 % del total de errores. La figura No. 4 presenta la distribución de las tres clases de errores que hemos detectado en la composición:



**Figura 4. Distribución de los tipos de errores en la composición**

Es evidente que el componente que da el mayor porcentaje de errores es el gramatical que ocupa casi la mitad de la cifra total de errores. Es un hecho inesperable, al tener presente el resultado de la pregunta diseñada en la primera parte del cuestionario sobre la dificultad de los dos contenidos lingüísticos básicos: los informantes búlgaros declaran que les ha costado más dominar el vocabulario (56,7 %) que el contenido gramatical (43,3 %). Una contestación semejante resulta en cierto grado tranquilizante con referencia al nivel de adquisición del léxico español por el alumnado búlgaro e, incluso, puede ser motivo de optimismo en cuanto al aprendizaje de las unidades léxicas. La conclusión que se impone consiste en que la conciencia del estudiante búlgaro de español ha calificado el elemento mencionado como el más complicado en ser aprendido y, sin embargo, se han detectado menos errores y fallos en la realización de dicho conjunto de tareas cuyo objetivo ha sido controlar el dominio del vocabulario. De todas formas, la composición muestra una serie de errores de carácter léxico que serán analizados más tarde.

### ***Evaluación de los errores por niveles***

Como ya es bien sabido, los participantes en nuestra encuesta se dividen en dos grupos según su nivel de dominio del castellano: el C1 que es el curso de Bachillerato de 40 informantes y el C2, el grupo universitario de 20 estudiantes. El total de errores registrados en los trabajos del primer grupo es de 352, con una media por alumno de 8,8. Los errores cometidos por los alumnos del C2 son 148, y una media por alumno de 7,4. Se marca una tendencia de disminución del error según avanza el nivel de enseñanza del español y, al mismo tiempo, un aumento de la longitud del texto (véase los datos de la página 183 que representan la longitud total del texto para los dos grupos de encuestados). Las siguientes escalas demuestran la comparación entre la evaluación de errores por persona y la longitud total de la producción:



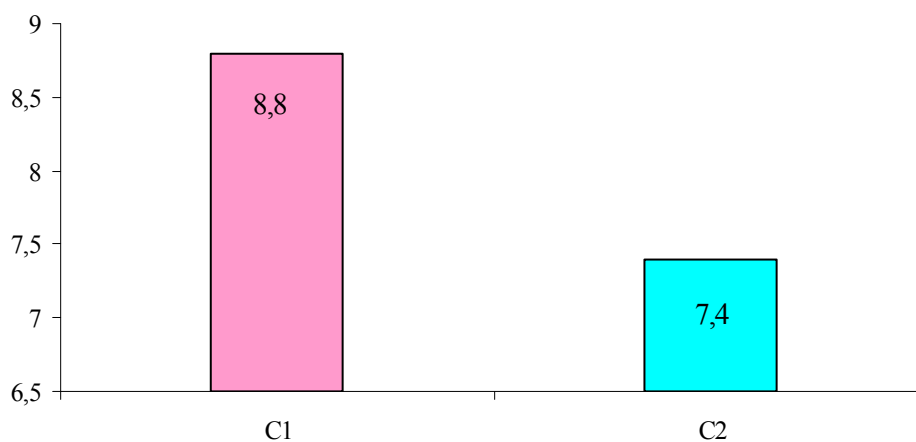


Figura 5. Media de errores por alumno

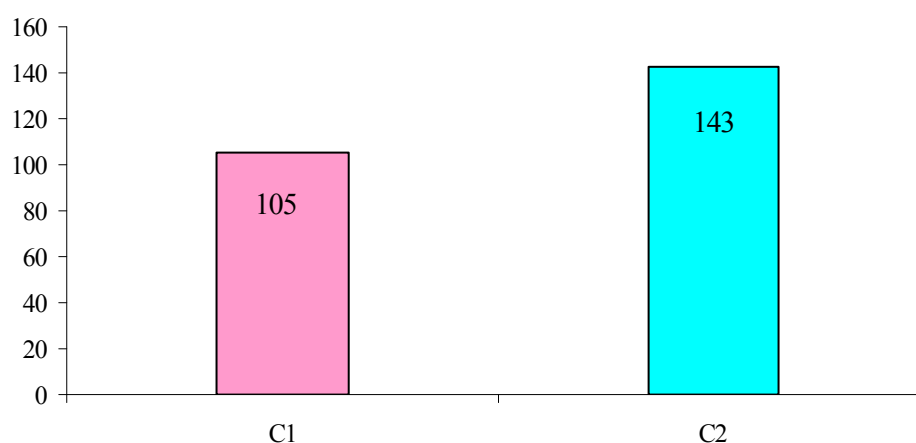


Figura 6. Media de longitud total de texto por alumno

### ***Tipos de errores***

La distribución tipológica de errores cometidos en la composición se presenta en la tabla dada a continuación:

Apartados Niveles	Léxicos		Gramaticales		Ortográficos	
	Total de errores	Media por alumno	Total de errores	Media por alumno	Total de errores	Media por alumno
C1	101	2,5	146	3,7	105	2,6
C2	48	2,4	72	3,6	28	1,4

Tabla 32. Distribución de los tipos de errores en la composición por niveles y apartados

Se observa una regularidad en la disminución de los errores de los tres tipos señalados según el nivel más alto de enseñanza del español. El grupo universitario C2 registra una tendencia a reducir el número de errores aunque, a nivel de los componentes léxico y gramatical, la disminución no está tan marcadamente representada. Sin embargo, el apartado referido a la ortografía es una muestra explícita de mejor dominio de las reglas y las peculiaridades en este campo por el C2 en comparación con el C1: los errores ortográficos detectados en las composiciones de los alumnos universitarios son casi cuatro veces menos de los registrados en el mismo sector en las producciones de los estudiantes del Bachillerato.

Aunque la tarea fundamental que determina nuestro trabajo de investigación está enfocada hacia el análisis de las producciones léxicas de los alumnos encuestados, al que dedicaremos el apartado siguiente, nos parece oportuno mencionar los errores y fallos de carácter gramatical y ortográfico, puesto que su presentación puede servir de una orientación metodológico-didáctica para el profesorado. A base de los puntos de dificultad en la adquisición de los elementos que a continuación se señalan, el docente puede ofrecer tareas y actividades que contribuyan a solucionar los problemas de aprendizaje en dicha materia.

*Los errores gramaticales* son los que mayor porcentaje alcanzan (43,6 %) dentro del total de errores y fallos registrados en las composiciones de los encuestados. Su distribución media por alumno es de 3,6. Quisiéramos llamar la atención sobre ciertos elementos del componente gramatical que, en nuestra opinión, se han presentado como los más complicados por lo que han obstaculizado el proceso de aprendizaje. Creemos que los errores cometidos en este campo muestran tendencia a ser persistentes, los que más problemas ocasionan al alumno, y su erradicación se presenta dificultosa. A veces, las causas de esos errores es la interferencia de la LM, como, por ejemplo, el no uso en español de la preposición *a* con CD de persona o la falta de concordancia de los tiempos verbales debido a lo que consideramos que, en casos semejantes, necesitan más dedicación y ejercicios.

Los errores y fallos gramaticales afectan a los siguientes contenidos:

**- fallos de concordancia en género y número:**

*mis sueño (C101); la disciplina japonés (C105); los viajes mismas (C112).*

**- errores en el uso de las preposiciones y el régimen preposicional de los verbos:**

*el viaje consiste de mis amigos (C101); viajo con mi coche en esta ciudad (C204); mi viaje eterno en el mundo (C218).*

**- la falta de concordancia en los tiempos verbales; el uso incorrecto de las formas temporales de los verbos:**

*en fin, todos tendremos algo importante que habíamos olvidado (C101); Iría dondequiera y cuandoquiera siempre que tenga ... (C102); este verano yo fui allí (C122); de este momento no viajé mucho (C137); el año pasado visité España y me parece muy bien todo lo que he visto (C138); estos son los lugares que visitaría en cuanto pueda (C213).*

**- el uso/la omisión de la preposición *a* con el CD objeto y el CD de persona:**

*conocer a sus costumbres (C107); me gustaría conocer \_ hispanohablantes (C135); Recuerdo que cuando era pequeña pedía \_ mis padres (C205).*

**- el uso incorrecto de los modos verbales:**

*Quiero estar en un lugar donde no hay mucha gente (C125); creo que no sea solo uno (C130).*

**- el uso incorrecto del Subjuntivo para expresar deseos e intenciones de una misma persona:**

*espero que vea (C124).*

**- el uso incorrecto del artículo:**

*Los países herederos de los mayas, incas, aztecas son \_ sueño para todos (C104); espero hacer en \_ futuro más viajes (C209).*

**- el uso incorrecto de los pronombres:**

*no quiero tener algo (C114); espero que un día me visite España (C134); que \_ durmamos inmediatamente (C206).*

**- errores en la formación del grado comparativo de los adjetivos y los adverbios:**

*La naturaleza allí es más \*diferente de aquí en Bulgaria (C122).*

Entre las desviaciones gramaticales más importantes, el problema del género y el número de los sustantivos presenta un especial interés por estar relacionado con el campo léxico y las características básicas de conocer una palabra. Como se nota en los ejemplos arriba citados, a pesar de que los alumnos búlgaros han declarado dichos elementos fáciles o normales de aprender, los errores en esta área siguen presentes. Todo ello justifica el porqué de haber elegido este tema para hacer un estudio más detallado de los errores cometidos por los informantes en el campo en cuestión. Sin embargo, el análisis sobre el género y el número se presentará desde la perspectiva del error léxico formal. Dicho análisis se ofrecerá en el apartado referente a la descripción y explicación de los errores léxicos.

*Los errores ortográficos* marcan el menor porcentaje: el 26,6 % del número total y una media por alumno de 2,2. Los fallos en este campo se dan sobre todo en la ausencia de tildes, en la desviación de las reglas de la puntuación y la ortografía. Es especialmente llamativo el caso de la acentuación. Es un problema ortográfico que ocasiona dificultades al estudiante búlgaro de español a la hora de su adquisición. A diferencia de la lengua española, en la que el acento tiene una posición estrictamente reglada en la palabra, en búlgaro es libre porque no se relaciona con una sílaba determinada. El acento búlgaro es también flexible, puesto que no siempre guarda su lugar en las diferentes formas de la palabra. En español, cualquier excepción de las

reglas de acentuación impone marcar el acento gráficamente. En la lengua escrita búlgara, la tilde no se pone, se marca solo en casos de acento diacrítico, igual que en español, o en la forma átona dativa del pronombre personal de 3ª persona singular femenina, o sobre la misma forma cuando esta cumple la función de pronombre posesivo. Todo ello implica tener en cuenta la dificultad que enfrenta el alumnado búlgaro con el tema de la acentuación y supone una mayor atención a la problemática señalada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

A continuación resumimos el cuadro de los errores ortográficos:

**- tildes:**

*para mi* (C101); *tradiciones* (C107); *quizas* (C114); *mí mente* (C204); la *musica* española (C206).

**- puntuación (sobre todo el uso de la coma):**

*Por ejemplo\_ este año tengo que decidir ...* (C130); *... y luego\_ cuando les echen de menos\_ poder vivirlos nuevamente y sentirse feliz* (C207).

**- la ortografía de s/c/z:**

*lo razga* (C116); *prejuisios* (C116).

**- fallos ortográficos por interferencia de la LM o de otra LE (sobre todo del inglés):**

*tener la oportunidad* (C110); *differente* (C122); *con el chuco* (C125, la vocal *u* puesta en búlgaro, corresponde a la *i* española);

### **6.3.3.2. Análisis de los errores y los fallos de carácter léxico detectados en la composición**

Este apartado, junto con el siguiente, son los dos fundamentales en el presente trabajo de investigación por dar a conocer el nivel de dominio del componente léxico de

la lengua española por los dos grupos de alumnos encuestados que permitirá concluir sobre las dificultades enfrentadas en esta área de la enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, seguir las tendencias en la fosilización o las posibilidades de erradicación de los errores detectados.

El análisis que a continuación se ofrece podría ser un punto de orientación metodológica para los profesionales de enseñanza de E/LE hacia su trabajo docente, puesto que señalará los momentos problemáticos en la adquisición del vocabulario español. Al mismo tiempo, el presente estudio intentará proporcionar unas ideas didácticas con motivo de ayudar al mejor dominio del léxico y combatir las causas que han planteado dificultades en el proceso mencionado.

El análisis de los errores y los fallos en la composición cometidos por los encuestados muestran que, el aprendizaje del componente léxico representa uno de los puntos más importantes y, también, más arduos, en la enseñanza y la adquisición de cualquier lengua extranjera. En el caso concreto, el español, por ser un idioma románico, ha ocasionado aun más problemas de dominio al alumno búlgaro cuya lengua materna pertenece a la familia lingüística eslava. Sin embargo, la exploración de los datos empíricos de las producciones escritas de los informantes ha demostrado que el aprendizaje del vocabulario resulta menos complicado que la adquisición de los elementos gramaticales. Por supuesto, el hecho puede ser un motivo de agrado y satisfacción, lo que no impide buscar soluciones de facilitar el proceso de la enseñanza-aprendizaje del léxico español al tener en cuenta el carácter de los errores presentados.

Como ya hemos señalado, en las 60 composiciones sobre el tópico *El viaje de mis sueños* se han registrado en total 500 errores distribuidos en tres sectores: el gramatical, el léxico y el ortográfico. Los errores y fallos en el componente léxico son 149 que es el 29,8 % del conjunto total de errores. De ellos, los que han cometido los alumnos del nivel C1 son 101, un 67,8 % del número total de errores léxicos. En las producciones escritas del nivel C2, se han detectado 48 errores o sea, el 32,2 % del mencionado conjunto. Según los datos señalados, se trata de una media de errores léxicos de 2,5 por alumno para una composición de 66 lexemas como media perteneciente al grupo C1 y, de 2,4 por alumno para una composición de 88 lexemas como media del nivel C2 (véase el apartado 6.3.3.1. sobre el estudio léxico de la

composición). Al generalizar estos datos a nivel de las 60 composiciones que contiene la encuesta sobre el estudio del vocabulario, se concluye que la media de errores léxicos es de 2,5 por alumno para una composición de 73 lexemas como media.

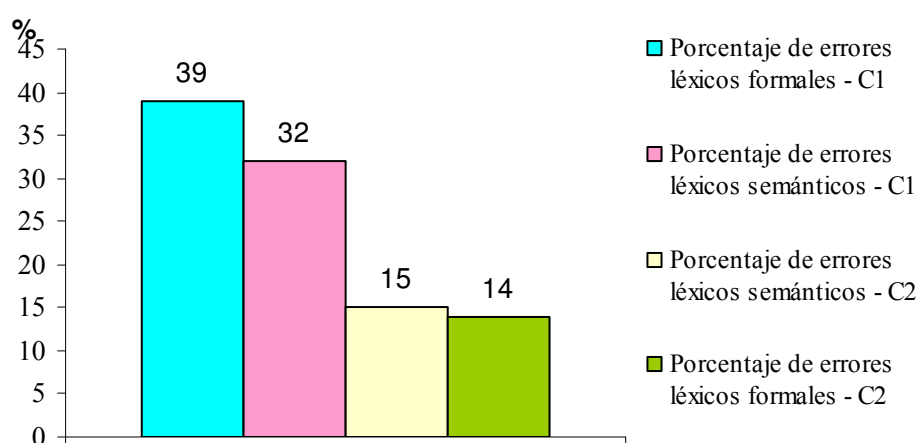
Como fue mencionado en el capítulo V de la Tesis Doctoral, bajo el término de error entendemos las desviaciones sistemáticas que por más tiempo se quedan en la competencia transitoria del alumno, se le resisten y presentan más dificultad en ser superados. Sin embargo, a veces no se trata de errores según las características señaladas arriba, sino de unos simples fallos y descuidos, llamados en la mayoría de los casos “faltas”, que son de carácter esporádico y no sistemático. Los especialistas en este campo de la Lingüística Aplicada destacan que resulta problemático trazar el límite entre el error y la falta, hecho que también lo justifica nuestra investigación. No obstante, la Tesis Doctoral intentará analizar las transgresiones involuntarias de la norma española producidas por los estudiantes búlgaros encuestados respetando los postulados científicos sobre el tema.

En una primera interpretación de los errores léxicos registrados en las composiciones de los dos grupos de encuestados resulta que, los alumnos universitarios no han conseguido un nivel mucho más alto en su dominio del vocabulario español puesto que, la diferencia de media de errores léxicos es casi imperceptible: de 2,5 para el C1 y de 2,4 para el C2. Al mencionar estos datos, nos gustaría recordar que los informantes del C2 son estudiantes del I y II año de la carrera, encuestados en los primeros meses de iniciar los estudios en el respectivo curso, por lo que los conocimientos en español de los del Iº, por ejemplo, no se diferencian mucho del saber lingüístico de los estudiantes del XIIº grado del Bachillerato. Por otra parte, hay que tener siempre presente la diferencia en el número de participantes en la encuesta de los dos grupos: 40 para el C1 frente a 20 para el C2. Al mismo tiempo y, además, un hecho que es de indudable importancia, la longitud total de los textos producidos por el grupo C2 es de cota más alta en comparación con la del nivel C1. Asimismo, las composiciones de los universitarios se caracterizan por el aumento del caudal del vocabulario. Podemos señalar también que estas constataciones son esperables y siguen un desarrollo lógico de la enseñanza-aprendizaje: el grupo C2 ha estado más tiempo en contacto con el español y está en un período en que va a acumular una nueva

experiencia lingüística a más alto nivel académico que se da en la enseñanza superior. Los alumnos del C2 muestran una mayor apertura a la lengua y un mejor dominio de las estructuras léxicas.

Dentro de los errores léxicos distinguimos dos clases: los que afectan al *significante* y los que se refieren al *significado*. Los primeros son 79 y representan el 53 % del total de errores léxicos con una media de 1,3 por composición. Los errores relacionados con el significado son 70 completando el resto del 47 % de todo el conjunto de errores léxicos y una media de 1,2 por composición. Los dos tipos de errores disminuyen al pasar del nivel C1 al C2 resaltando dicha tendencia en el apartado referente a formación de palabras y en el relacionado al uso no apropiado, no adecuado de lexemas por equivocación, por semejanza formal o por desconocimiento.

Es evidente que los errores léxicos formales se resisten más en comparación con el aspecto semántico, a pesar de que la diferencia en las medidas no es tan marcada. El cuadro siguiente esquematiza la distribución de los errores léxicos por tipos y niveles. Los porcentajes se presentan en dependencia del número total de errores léxicos.



**Figura 7. Distribución de los errores léxicos en la composición por grupos**

Es especialmente llamativa la amplitud que se da en los porcentajes de errores de vocabulario formales entre los grupos C1 y C2. Los estudiantes universitarios son



más cuidadosos en el aspecto formal que los alumnos del Bachillerato. Con referencia al apartado semántico, la conclusión que se desprende a base de los datos, es la misma, con una observación importante: el grado de diferencia en los dos valores que miden los errores en este apartado no es tan alto como en el de los formales. En el campo del significado, los alumnos del C1 han cometido un poco más del doble de los errores registrados por los estudiantes del C2, mientras que, en el sector del significante, los encuestados de la secundaria han marcado casi el triple más de errores que los informantes de la Universidad.

### Errores léxicos formales

Este sector se presenta por los siguientes tipos de errores:

- reconocimiento de los rasgos de género;
- formación de palabras que lleva a producciones lingüísticas no atestiguadas en español.

### ***Reconocimiento de los rasgos de género***

Uno de los asuntos lingüísticos que pueden afectar el aprendizaje del español por los extranjeros es *el género de los nombres sustantivos*. Refiriéndonos al componente léxico y los errores cometidos en este campo, nos gustaría declarar que no se trata de un problema de formación del género o de falta de concordancia sino de dicha categoría como característica léxica inmanente del sustantivo. En relación con el tema mencionado se han detectado en total 35 errores que son un 23,5 % de todos los errores léxicos con una media por composición de 0,6. De ellos, 24 pertenecen al grupo C1 y el resto (11), al C2.

En nuestra opinión, en la mayoría de los casos que afectan al problema señalado, sobresale la interferencia de la LM que origina producciones no existentes en español como, por ejemplo, *las paseas* (por *los paseos*, C128) o *la coheta* (por *el cohete*, C219) puesto que, en búlgaro estas dos palabras son de género femenino. En español se dan en femenino con la terminación característica *-a*.

Existen también ejemplos de transposición del género masculino búlgaro al masculino español cuando en el idioma meta no le corresponde el mismo: *los playos* (por *las playas*, C209) debido a que, en búlgaro la palabra es de género masculino.

Otras veces se trata de interferencia de la LM, o de generalización de los paradigmas para la formación de los dos géneros, o de la combinación de las dos causas a la vez. En las composiciones se encuentran muchos ejemplos de ese tipo: *el variante* (por *la variante*, C103); *los nubes* (por *las nubes*, C211). En estos puede haber transferencia negativa de nuestro idioma en el que las dos unidades léxicas citadas se dan en masculino, o una generalización de la regla, ya que en español hay nombres sustantivos de género masculino que terminan en la vocal *-e*: (*el ambiente*, *el dirigente*).

Por otra parte, hay un grupo de errores en el género que se dan o por interferencia de la LM, o por atribución al género masculino de nombres que acaban en consonante, o por las dos razones al mismo tiempo. Citemos a *este región* (por *esta región*, C135). Una de las causas radica en que el género masculino de la palabra en búlgaro se traspone al nombre español del mismo significado. La otra se relaciona con una posible alusión a *-ón* de *tacón*, por lo que se le atribuye el género masculino. Lo mismo ocurre con vocablos como *el imagen* (por *la imagen*, C216) en el que, o se verifica la transferencia negativa del búlgaro por ser un sustantivo masculino en este idioma, o se opta por el masculino en español por terminar la palabra en consonante. Otros ejemplos de cambio de género que tienen la misma explicación son: *las países extranjeras* (por *los países extranjeros*, C107); *mis países preferidas* (por *mis países preferidos*, C136); *las dos países extranjeras* (por *los dos países extranjeros*, C201).

Nos gustaría comentar un caso que nos parece peculiar. Creemos que se ha notado la interferencia del búlgaro en nombres que en nuestro idioma son de género neutro. A veces, se marca una tendencia a que dicha clase de sustantivos se incorporen en español al grupo de los sustantivos de género masculino como en el ejemplo de *los tribus* (por *las tribus*, C128). Por otro lado, el caso se podría explicar con la generalización del paradigma de los nombres españoles terminados en *-u*, que en su mayoría son de género masculino. Al mismo tiempo, en las composiciones de los alumnos existen ejemplos en los que se produce el caso contrario: un sustantivo neutro

en búlgaro, en español se da en el grupo de los femeninos por las mismas causas que ya explicamos: *esta lugar* (por *este lugar*, C206).

Fuera de la transferencia negativa de la LM de los encuestados que ha producido errores de carácter interlingüístico formal, el problema del reconocimiento del género se da también por causas intralingüísticas cuya explicación radica en el conocimiento parcial e insuficiente de la lengua meta y la aplicación no adecuada o incorrecta de sus reglas normativas. En el caso concreto, estamos ante la hipergeneralización mencionada más arriba a los paradigmas del género de los sustantivos: debido a que en *-e* se dan nombres masculinos, surgen vocablos como *los pirámides* (por *las pirámides*, C117), o puesto que los terminados en *-a* son de género femenino, aparece el ejemplo del *día cotidiana* (por *día cotidiano*, que, a su vez, es una colocación que en español no existe, C204).

Nos gustaría, al final, señalar que, a veces, el uso incorrecto de las parejas de palabras de una misma raíz pero de doble género, por su significado distinto, lleva a una interpretación equivocada de la frase: *los frutos* (por *las frutas*, C203).

En conclusión, podemos destacar que, a nuestro juicio, el concepto de género y su uso correcto en español ocasionan dificultades en su adquisición. Además, los mismos informantes han puesto el elemento señalado en el tercer lugar de contenidos que producen errores resistentes según la primera parte de la encuesta, aunque el porcentaje que le corresponde no es nada alto con respecto a la fraseología. Por otro lado, ellos mismos lo han definido como el error que más rápido han conseguido superar. Esto último, a lo mejor será un factor de gran provecho para vencer las dificultades en el aprendizaje del género puesto que, a pesar de las aseveraciones de los alumnos encuestados en cuanto a ser dicho elemento lingüístico el que en mayor grado ha sido superado, los ejemplos analizados justifican que sigue siendo problemático. Sin embargo y, según el análisis ofrecido más arriba, para que el género de los sustantivos no provoque errores fosilizables, permanentes, es necesario aplicar unos métodos didácticos adecuados para facilitar su aprendizaje: que el docente, junto con su actitud de comprensión y tolerancia con respecto al error, sea incansable y constante en las explicaciones sobre el tema y en la búsqueda de ejercicios de diferente carácter que ayuden a superar los casos problemáticos.

### ***La formación de palabras***

Entre los errores léxicos formales se encuentra el tema de *la formación de palabras*, que se considera uno de los componentes esenciales del dominio del vocabulario. Los errores y fallos en este sector, a veces, pueden provocar equivocaciones en el significado de la unidad léxica y, en ciertos momentos, hasta producir una distorsión en la comprensión del mensaje enunciado.

El subapartado de formación de palabras une en total 44 errores en los dos niveles encuestados, que son un 29,5 % de todos los errores léxicos y están repartidos de la manera siguiente: para el C1 – 34 y para el C2 – 10. La media de errores en este campo calculada a base de las 60 composiciones es de 0,7. Los errores y fallos en el área mencionada son, sobre todo, intralingüísticos formales producidos por confusión, hipótesis falsa o sobregeneralización. Los ejemplos de errores que se dan en dicho campo afectan la correcta creación de palabras originando vocablos inexistentes en la lengua española. Formaciones de esta clase se encuentran mayoritariamente en las composiciones de los alumnos del nivel C1.

Nos gustaría mencionar primero que se trata de confusión de fonemas que da lugar a producciones no atestiguadas en el idioma meta, como:

*alejano* (por *alejado*, C102) posiblemente por confusión con *lejano*;

*razclacielos* (por *rascacielos*, C105) de causa incierta;

*esplandor* (por *esplendor*, C109) posiblemente por alusión a *resplandor*;

*expariencia* (por *experiencia*, C116);

*alecado* (por *alejado*, C116);

*escuella* (por *escuela*, C134);

*gravo* (por *grado*, C134);

*vistivar* (por *visitar*, C135);

*parente* (por *pariente*, C206).

A continuación presentaremos una serie de errores que se refieren a formaciones no atestiguadas en la lengua meta debido a la supergeneralización que consiste en la aplicación de los conocimientos en un campo a otro en el que estos no funcionan. En el caso concreto, se trata de creación de palabras a través de los

procedimientos generativos de la lengua española transfiriendo los sufijos a bases léxicas para las que estos no son apropiados:

*magnificante* (por *magnífico*, C104);

*dudable* (por *dudoso*, C110);

*efimérico* (por *efímero*, C116);

*inspirante* (por *inspirativo*, C117);

*tranquilo* (por *tranquilo*, C123);

*cosas interesas* (por *cosas interesantes*, C138);

*coloroso* (por *coloreado*, C211).

Bien se nota que, las palabras formadas a base de sufijos inaplicables a sus raíces genera un caso problemático de lexicogénesis, que se podría solucionar con más explicaciones sobre el sistema sufijal español, sobre sus características y posibilidades combinatorias. Al mismo tiempo, sería bien ofrecer al alumno más tareas que ejerciten los conocimientos en este campo y los consoliden, por ejemplo, más actividades de lectura, de expresión escrita u otras, especialmente dedicadas a la formación de palabras.

El tema es muy favorable para plantear una cuestión que en nuestro estudio también se presenta problemática. Nos referimos a un grupo de palabras de nombres propios, en su gran mayoría, destinados a lugares geográficos: nombres de continentes, países, ciudades, ríos, etc. que han sido utilizados por los estudiantes en sus redacciones sobre el tópico *El viaje de mis sueños*. El tema propuesto tiene un buen fundamento para el uso de muchos nombres geográficos, pero algunos de ellos han sido mal puestos en español. En esta clase de nombres propios se detecta una marcada transferencia negativa de la LM por lo cual, dichas formaciones léxicas pueden ser consideradas errores interlingüísticos formales. A continuación hacemos un comentario de los fallos detectados en este aspecto.

Una vez se nota una simple transcripción del nombre propio geográfico del búlgaro al español como en los ejemplos siguientes:

*Tiger y Efrat* (por *Tigres y Éufrates*, C112);

*Izmir* (por *Esmirna*, C121);

*Complexo Meteora* (por *los Monasterios Meteora*, C133), este es un ejemplo de una traducción a pie de la letra, por así decirlo, del búlgaro y, si no fuera por el nombre propio *Meteora* que da pistas por la interpretación del significado, podría ocasionar un problema de distorsión de la comprensión de la frase;

*Tunis* (por *Túnez*, C201);

*Antarctida* (por *Antártida*, C216).

El mismo procedimiento se aplica con nombres propios de persona relacionados con la historia o la literatura como bien se nota en los casos a continuación:

*Atina Palada* (por *Palas Atenea*, C201);

*“Alisa en el país de las maravillas”* (por *“Alicia en el país de las maravillas”*, C219).

En otros casos se trata de aparición de vocablos no atestiguados en español, supuestamente formados por semejanza a la variante del nombre en búlgaro, o por un intento de acertar con la forma española correcta:

*Niles* (por *Nilo*, C108);

*Tanlandia* (por *Tailandia*, C126).

Al analizar el tema de los nombres propios de cualquier carácter: los vinculados a la historia, a la geografía, al arte, a la ciencia, etc., nos gustaría subrayar que, en nuestra opinión, estamos ante un contenido didáctico complicado cuyo dominio exige mucho tiempo y se puede conseguir paulatinamente. Aunque el plan de estudios referido al E/LE incluye unidades didácticas y varias clases dedicadas a conceptos, términos y nombres de las áreas arriba mencionadas, el aprendizaje de este caudal léxico se podría obtener a través de más clases sobre la materia citada, o con diseño de actividades con el fin de discutir cuestiones sobre la historia, la geografía, la cultura, etc. Por otro lado, se debería proponer a los estudiantes una lectura adicional de textos, libros, revistas sobre la temática en cuestión, tanto en clase, como individual, en casa o en la biblioteca.

### Errores léxicos semánticos

Con relación a los errores léxicos semánticos, destacan los contenidos siguientes:

- la confusión en el uso de los verbos *ser* y *estar*;
- el uso de lexemas no adecuados, no apropiados al contexto.

Los errores registrados en esta categoría son en total 70, o sea un 47 % de todos los errores léxicos en las composiciones y una media de 1,2 por alumno. En comparación con los errores léxicos formales, los que afectan al significado son menos, a pesar de que la diferencia no es muy marcada, por lo que deducimos que el campo léxico-semántico destaca por un mejor dominio.

Del número total de errores de significado, al C1 corresponden 48 y al C2, 22 que, respectivamente, dan una media de 1,2 por composición en el primer grupo y de 1,1 por producción en el segundo grupo de encuestados. Todo ello marca una tendencia, aunque muy leve, a la disminución de errores cometidos en el nivel más alto de enseñanza-aprendizaje.

### ***El uso de los verbos SER y ESTAR***

Nos gustaría empezar el análisis en el sector de errores léxicos de significado con el comentario sobre la confusión que plantea el uso de la pareja verbal más discutida de la lengua española, la de los verbos *ser* y *estar*. La problemática vinculada al tema radica en la presencia en español de dos signos lingüísticos a cuyo significado en búlgaro, y también en otros idiomas, corresponde uno solo. Los lingüistas especialistas en la enseñanza de E/LE declaran unánimemente que esta especificidad del español suscita una marcada dificultad en el aprendizaje.

¿Cuál es la opinión del alumno de lengua materna búlgara que se ha involucrado en dicho proceso? Según nuestros encuestados, el grupo de los dos verbos mencionados no forma parte entre los elementos lingüísticos que más preocupación consumen. El porcentaje de su característica como error persistente es muy bajo: solo un 1,7 %. Al mismo tiempo, la primera parte de la encuesta determina la pareja verbal

como un contenido lingüístico que ha sido relativamente fácil de superar: un 13,3 %. Además, los estudiantes búlgaros lo sitúan en el primer lugar, junto con la fraseología y el género de los sustantivos, de contenidos cuyo mal uso o uso no apropiado, se considera un error que da peor imagen ante los nativos: un 16,7 %.

Hasta aquí, hemos revisado los datos basados en la encuesta, que representan en cifras la conciencia del informante sobre el aprendizaje del mencionado contenido en general y del error cometido en este aspecto.

¿Qué comprueban en realidad los resultados del análisis sobre los errores léxicos en las producciones de los alumnos encuestados? ¿Coinciden ellos con el comentario arriba expuesto? Nos agrada contestar que sí, puesto que el número de errores generados por el uso incorrecto de los dos verbos en las producciones de los estudiantes es apenas 12. Ellos afectan al 6,4 % de la presencia total de *ser* y *estar* que es de 188 en las 60 composiciones. Por otro lado, los errores en el empleo de los dos verbos en las producciones mencionadas presentan un 8 % del número total de errores léxicos que es 149, con una media de 0,2 por composición. Es marcadamente llamativo y curioso el hecho de que los dos grupos de encuestados hayan cometido igual número de errores en el uso de *ser* y *estar*: 6 para el C1 y otros 6 para el C2 a pesar de que, como ya bien sabemos, los informantes del C1 son el doble más en comparación con los participantes del nivel C2. Es un rasgo positivo a favor de los alumnos de Bachillerato. Sin embargo, por otra parte, no hay que perder de vista que la frecuencia del empleo de *estar* por el C2 es casi doble en sus producciones: 21 frente a 14 presencias del mismo verbo en el C1.

A pesar de todo lo expuesto y puesto que, en general, el aprendizaje del mencionado elemento asume más tiempo y dedicación, quisiéramos poner de relieve este aspecto y llamar la atención a los fallos detectados en el corpus. El carácter de los errores cometidos es intralingüístico debido a que se origina en falta de control sobre el sistema de la lengua meta o en el conocimiento parcial de este.

Las composiciones de los alumnos búlgaros corroboran la visión metodológica según la cual, la función copulativa de *ser* y *estar* en combinación con adjetivos y su uso predicativo para indicar lugar son los casos que más dificultad presentan. Entre estas dos características, la primera es la que registra el mayor número de errores: cinco



casos para el C1 y otros tantos, para el C2. ¿Por qué esta clase de estructuras se ofrece como la más complicada e induce a errores? El análisis nos lleva a la conclusión que, por una parte, el problema se pone difícil por la existencia de dos formas verbales entre las que hay que elegir y, por otro lado, radica en el significado mismo de los adjetivos. Es imprescindible conocer la característica semántica de los nombres adjetivos: si ellos indican cualidad inherente del objeto o la persona a los que se refieren, o una cualidad circunstancial, y si se pueden combinar con *ser* o con *estar* respectivamente.

En ejemplos como el siguiente, *porque estoy \*ingeno* (por *soy ingenuo*, C111), es evidente que el adjetivo marca una cualidad, una característica de la persona y no un estado de ánimo físico o psicológico, por lo que va con el verbo *ser* y no con *estar*. En otros casos se da una doble perspectiva y el uso se ve afectado por el conocimiento de la diferencia que existe en el significado del adjetivo combinado con *ser* o con *estar*: *cada persona es lista para ayudarte* (por *cada persona está lista para ayudarte*, C122). El adjetivo *listo, a* cambia su valor semántico según la combinación con *ser* o con *estar* y muchas veces este hecho provoca el error.

A continuación adjuntamos otros ejemplos, extraídos de las composiciones, que justifican la confusión en el empleo de la pareja verbal estudiada:

*las personas estaban educados* (por *las personas eran educadas*, C138): marca una cualidad permanente;

*éramos tan cansados* (por *estábamos tan cansados*, C206): indica estado físico y psicológico;

*cuando estaba pequeña* (por *cuando era pequeña*, C218): en este caso, la equivocación se produce por una interpretación errónea de la duración de la etapa de la niñez. Quisiéramos subrayar que, en nuestra modesta experiencia docente, hemos notado que ante un caso como el citado, el alumno siempre busca la explicación en el concepto de tiempo que va pasando y que la característica señalada va también cambiando, por lo que considera correcto emplear el verbo *estar*.

Menos problemático resulta el uso predicativo de *ser* y *estar* en el que estos denotan lugar. En el sector mencionado hemos detectado dos fallos:

*El viaje que siempre era en mis sueños* (por *El viaje que siempre estaba en mis sueños*, C122);

*Entre mis favoritos son las pirámides en Egipto* (por *Entre mis favoritos están las pirámides en Egipto*, C215).

Según se nota, esta estructura no marca muchas desviaciones a diferencia de la anterior y los errores que en ella se dan parecen fáciles de superar. Todo ello nos permite dilucidar que la estructura mencionada registra errores de carácter transitorio y no permanente. Creemos que estos son esporádicos y a lo mejor se han dado por confusión, cansancio, descuido u otro factor que ha influido en la actuación del alumno.

Los errores relacionados con el uso copulativo de *ser* y *estar* sí que son un argumento de preocupación puesto que, a nuestro juicio, los fallos que la estructura citada presenta son los que persisten más y su corrección necesita más tiempo y provoca una dificultad significativa.

Para concluir, tras lo anteriormente expuesto, nos permitimos ofrecer una modesta idea de orientación didáctica con el propósito de optimizar el proceso de adquisición del empleo de la pareja verbal *ser/estar*. Aparte de las explicaciones específicas que se dan por el profesorado sobre su significado y sus funciones, consideramos oportuno esclarecer el papel y el valor de los adjetivos con los que los dos verbos entran en combinación.

### ***El uso de lexemas no adecuados, no apropiados al contexto***

El apartado de los errores léxico-semánticos incluye también los fallos de significado que han dado lugar a la siguiente clasificación:

- uso incorrecto de lexemas por desconocimiento u olvido de la palabra adecuada;
- elección de lexemas que pertenecen a un mismo campo semántico o parecido pero no intercambiables en el contexto;
- uso no apropiado de lexemas por interferencia de la LM.

Según la lista, los errores de carácter léxico-semántico son, en la mayoría de los casos, intralingüísticos por confusión, originados en procedimientos relacionados con el conocimiento insuficiente o parcial del idioma meta, que afectan a la comprensión del enunciado.

Los errores registrados en este subapartado son 58 que representan un 39 % del número total de errores léxicos con una media de 0,96 por producción. En cuanto a

la distribución por niveles, en las composiciones del grupo C1 se han detectado 42 errores semánticos de dicha índole con una media de 1,05 por producción escrita para este nivel. Al C2 pertenecen el resto de 16 errores con una media de 0,8 por composición en este grupo de encuestados. El resultado comprueba una evaluación positiva en la superación de este problema.

Una de las dificultades que surge en el uso del vocabulario es la confusión en el significado de lexemas por diferente grado de semejanza formal. Se manifiesta mayoritariamente en el grupo C1. Dichos fallos se han presentado o bien por descuido, o por preocupación:

*impresiones* (por *intensiones*, C106);

*presentar* (por *presenciar*, C110);

*locaciones* (por *lugares*, C112);

*precedentes* (por *predecesores*, *antepasados*, C112).

Esta semejanza formal ha ocasionado equivocaciones hasta en el uso de una categoría lingüística funcional en vez de otra. Consideramos que los errores se han producido por pérdida de concentración, por descuido, por preocupación o por factores de carácter emocional. En los casos citados a continuación, se nota el uso de nombres adjetivos en vez de los sustantivos respectivos:

*Egipcio* (por *Egipto*, C201);

*hasta nuestro contemporáneo* (por *hasta nuestra contemporaneidad*, C201).

Otra clase de errores en este campo es la relacionada con el uso incorrecto de lexemas por desconocimiento u olvido de la palabra adecuada:

*habían existido civilizaciones de las cuales los hechos son escasos* (por *habían existido civilizaciones por los cuales los restos son escasos*, C110);

*En nuestros \*mientes inmiscuye un suspiro de placer* (por *En nuestras mentes afluye un suspiro de placer*, C116);

*Ahí hay menos cruel* (por *Ahí hay menos crueldad*, incluso creemos que el alumno piensa en la palabra *delincuencia*, C122).

A veces se trata del empleo de palabras cuyo significado ha sido aplicado inoportunamente a un contexto que no le corresponde. Según nuestro parecer, es un

intento fallido de transferir el sentido literal del lexema usado a valores semánticos que asumen otras palabras:

y rozamos la pura romántica de la naturaleza (por y gozamos de/experimentamos la pura romántica de la naturaleza, C116);

El silencio lo \*razga solo la melodía de la guitarra (por El silencio lo interrumpe solo la melodía de la guitarra, C116);

Los viajes cambian a la persona, la depuran (por Los viajes cambian a la persona, la engrandecen, C211).

A nuestro juicio, los ejemplos citados comprueban la visión teórico-metodológica de los especialistas en Lingüística Aplicada en lo referido al aprendizaje del léxico. Expresarse bien y correcto en una lengua extranjera supone no tanto el dominio de un rico caudal léxico sino la elección de lexemas más apropiados a determinado contexto que se consigue con más ejercicios y lectura de textos en original. Consideramos dichos fallos transitorios y no errores sistemáticos y persistentes, fosilizables. Los casos arriba mencionados no perturban la comprensión por lo que no deben de ocasionar una seria preocupación didáctica. Se deben a una dificultad explicable por la complejidad semántica y por un vocabulario todavía relativamente reducido del que dispone el aprendiz.

El problema que, a continuación analizamos, consiste en la elección entre lexemas que pertenecen a un mismo campo semántico o parecido pero no son intercambiables en el contexto:

\*los Himalayas respetables (por el Himalaya impresionante, C115);

conectarse con la maravillosa naturaleza americana (por sumergirse en la maravillosa naturaleza americana, C115);

vuelta \* de la tierra (por vuelta por el mundo; C116);

citar a mucha gente (por ver a/encontrarse con/conocer a mucha gente, C133);

ver los milagros del mundo (por ver las maravillas del mundo, C202);

con muchas fuerzas (por con muchos esfuerzos, C202);

no hay mejor doctor que la naturaleza (por no hay mejor medicina que la naturaleza, C211);

palito mágico (por varita mágica, C218).

El caso que hemos presentado demuestra la existencia de otra clase de dificultad en la adquisición del léxico: la elección de la palabra más adecuada entre un conjunto semántico de significado idéntico o semejante, aproximado. Creemos que los ejemplos citados no justifican la ignorancia del alumno con respecto a la materia sino que, por cierta inseguridad en sus conocimientos, o por descuido, él transfiere libremente unos entornos o matices semánticos a otros que no siempre son compatibles.

Otra dificultad que ha llevado a errores semánticos es la de la confusión en el significado de los lexemas que en muchos casos forman parejas, como por ejemplo los verbos *dejar/quedar*. A continuación citaremos también ejemplos que testimonian la problemática del dominio del campo preposicional, en nuestro caso referida al uso del adverbio *antes*, de la preposición *desde*, el uso impersonal de *hacer*: *hace* y su combinación con la preposición *desde*, todos ellos para marcar tiempo. Abarcamos un tema gramatical que tiene su resonancia en el campo léxico. El desconocimiento del valor semántico y de la función de dichos elementos conduce a errores de contenido:

*mamá vive en Tenerife hace dos años* ( por *mamá vive en Tenerife desde hace dos años/mamá lleva dos años viviendo en Tenerife*, C122);

*antes de siete años mi familia y yo visitamos \*Izmir* (por *Hace siete años mi familia y yo visitamos Esmirna*; C121);

*llevo estudiando español desde hace ocho \*gravo* (por *llevo estudiando español ... años/hace ... años que estudio español*, C134).

Un ejemplo semejante de desconocimiento o equivocación en el significado de la pareja verbal *dejar/quedar* es la frase siguiente:

*me pidió que me dejara con ella* (por *me pidió que me quedara con ella*, C206).

Nos gustaría citar también un caso en el que el uso incorrecto del verbo *tomar* se explica con la transferencia negativa del búlgaro:

*\*sería tomar conmigo \_ una amiga* (por *quería llevar conmigo a una amiga*, C137).

Al final, quisiéramos comentar un punto problemático originado por la transferencia negativa de la lengua materna. Se trata de una elección de lexema no adecuado al caso o una simple traducción literal del contenido semántico que se quiere expresar. Todo ello conlleva a frases inhabituales o semánticamente incombinales como las presentadas a continuación:

la historia anciana (por la historia antigua, C112);

edificio viejo (por edificio antiguo, C208);

gente soleada (por gente agradable/hospitalaria, C 216);

“El pequeño príncipe” (por “El principito”, C219), una traducción literal del búlgaro.

En casos como los mencionados, la solución consiste en transmitir el contenido semántico a la combinación más adecuada de lexemas. En el ejemplo de la obra de Antoine de Saint Exupery se trata de un problema más específico que supone una preparación relacionada con la literatura. Se puede dar en cualquier otra esfera del arte, de la cultura, de la ciencia, etc., por lo que hay que ampliar los conocimientos sobre áreas, aspectos y temas más concretos.

Al revisar las composiciones, hemos detectado un error semántico muy peculiar referido al uso equívoco de la conjunción *y* (‘*u*’ en búlgaro) con el significado del adverbio español *también*. Puesto que en castellano, la *y* es una conjunción que sirve de enlace gramatical coordinante con un valor copulativo y afirmativo que no asume la función de *también*, las siguientes frases suenan impropias:

*El encuentro con la naturaleza va a acercarme y a la propia cultura de los nativos* (por *El encuentro con la naturaleza va a acercarme también a la propia cultura de los nativos*, C 117);

*Quiero visitar y los alrededores* (por *Quiero visitar también los alrededores*, C128).

Al resumir las dificultades encontradas en el apartado de errores léxicos semánticos del corpus estudiado, concluimos que aquellas se originan en la equivocación en el significado provocada por semejanza formal; por desconocimiento u olvido del lexema adecuado, lo que lleva a su sustitución por otro incompatible en el contexto dado; por una similitud semántica bastante marcada en dos o varios lexemas pero que, en los diferentes contextos, estos no son intercambiables; por la transferencia negativa del búlgaro. La actitud del estudiante que enfrenta los problemas mencionados, se determina por los siguientes criterios: elección de un lexema en vez de otro porque el primero es de más uso; empleo de lexemas que, según el alumno, se pueden sustituir por otros pares de lexemas a base de la analogía, aunque, en realidad, no son intercambiables; la influencia de la forma equivalente en la lengua materna.

Creemos que para superar dichas dificultades se necesita una preparación léxica más amplia, más detallada que lleve a un dominio del vocabulario que permita percibir tanto las diferencias semánticas más claras y evidentes como el leve matiz de significado que existe entre dos palabras sinónimas distintas.

### Conclusiones sobre los errores léxicos en la composición

El objetivo de estas líneas ha sido describir los errores léxicos en las composiciones de los 60 encuestados y hacer un intento de explicarlos según las tipologías más conocidas propuestas por los especialistas. Nuestra tarea consiste también en tratar de ofrecer ciertas ideas sobre cómo afrontar los obstáculos que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español y optimizarlo.

El análisis propuesto en el presente párrafo justifica que los errores de carácter léxico ocupan el segundo lugar por su complejidad y dificultad de adquisición después de los gramaticales, a pesar de que la conciencia de nuestros informantes sobre el aprendizaje del vocabulario lo ha evaluado más difícil que la adquisición del conocimiento gramatical. Es muy probable que, precisamente, por considerar que es el léxico el elemento lingüístico que más se le resiste al alumno, éste se haya esforzado más en el estudio del vocabulario.

En el subapartado dedicado a la investigación del error léxico hemos observado que el aprendizaje del vocabulario avanza y marca más logros según la acumulación de la experiencia lingüística en el nivel superior de enseñanza. La riqueza léxica aumenta y la expresión se hace más extensa, más precisa y matizada a la vez que se reduce el número de los errores.

Según el criterio lingüístico, los errores que se han registrado y se han sometido a un análisis, afectan al subsistema del léxico cuyo nivel de dominio por el estudiante búlgaro es el objeto de estudio de la presente investigación. Al obedecer al criterio explicativo, los errores detectados en las encuestas del alumnado, son de carácter interlingüístico e intralingüístico. Al tomar en consideración el criterio etiológico, los errores del corpus son tanto por transferencia como de desarrollo. A base del criterio descriptivo de las taxonomías propuestas para el análisis de errores, en el corpus estudiado se distinguen sobre todo errores por adición de elementos redundantes

u otros no adecuados en el determinado contexto; errores por malformación de palabras o estructuras; errores por falsa elección de los lexemas. Entre los errores de transferencia o interlingüísticos, hemos detectado de producción, de subproducción y, en el campo de los intralingüísticos, sobre todo por generalización. Los errores léxicos clasificados según el criterio pedagógico son tanto individuales, registrados en la composición de un solo alumno, como colectivos, producidos por más de un estudiante. Al final, según el criterio comunicativo, los fallos registrados en la composición son, en su mayoría, locales en el sentido que afectan a algún elemento o parte del enunciado y, raras veces, globales que significan la falta de comprensión del enunciado.

La tabla siguiente sintetiza el análisis cuantitativo de los errores cometidos por nuestros informantes y su distribución por tipos, contenidos y niveles de aprendizaje con la media de errores por composición en los respectivos niveles y en total:

Errores Niveles	Formales					Semánticos				
	Género	Media	Formación de palabras	Media	Total errores	SER/ESTAR	Media	Distinción de lexemas	Media	Total errores
<b>C1</b>	24	0,6	34	0,9	58	6	0,15	42	1,05	48
<b>C2</b>	11	0,55	10	0,5	21	6	0,3	16	0,8	22
<b>Total</b>	35	0,6	44	0,7	79	12	0,2	58	0,96	70

**Tabla 33. Distribución de los tipos de errores léxicos en la composición**

De la comparación cuantitativa entre *los errores léxicos formales* y *los de significado*, el mayor número pertenece a los primeros aunque la diferencia es apenas perceptible: 79:70.

Entre *los errores formales*, la mayoría se dan en el elemento de formación de palabras que detecta 44 errores, frente al apartado de reconocimiento de género en el que se registran 35.

Entre los errores léxicos formales, los referidos a la lexicogénesis son de mayor número. Sin embargo, nos gustaría subrayar que, a pesar de los fallos registrados, el estudiante búlgaro muestra una actitud positiva en cuanto al elemento de formación de palabras manifestándose activo con respecto a la creación de unidades léxicas a base de las posibilidades internas del sistema lingüístico. Aunque el resultado en ciertos



casos es la aparición de lexemas no atestiguados en español, la capacidad generativa del alumno es un factor favorable en el aprendizaje del idioma. La tarea del profesor será estimular la facultad para la producción lingüística del estudiante encauzándola hacia las soluciones correctas, hacia las reglas y los requisitos establecidos por la norma del español. Todo ello indica que los errores cometidos no deben implicar un comportamiento negativo sino que hay que sacar provecho de ellos para analizar el camino del desarrollo lingüístico del alumnado y tomar medidas para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los errores formales en el reconocimiento del género se originan sobre todo en la transferencia negativa del búlgaro por lo que recomendamos una labor docente que ponga de relieve las diferencias y el contraste, referidos al asunto, entre las dos lenguas, lo que provocaría una mayor atención por el alumnado.

Al fin y al cabo, en cualquier momento de su trabajo en el aprendizaje del idioma meta, el estudiante introducirá y desarrollará sus propias estrategias de aprendizaje del vocabulario para promover el proceso de su adquisición y dominio.

En el sector de *errores semánticos*, los fallos se han distribuido en dos grupos.

El primero lo constituyen los verbos *ser* y *estar* al que pertenecen 12 errores. Según los datos, es el contenido menos difícil lo que, a nuestro parecer, es de evidente curiosidad debido a que la citada pareja verbal siempre se ha considerado uno de los temas lingüísticos que más dedicación y tiempo implican para su adquisición. Sin embargo, a pesar de ser pocos los fallos registrados en esta materia, la preocupación didáctica debe estar orientada, y ya lo hemos señalado, hacia la naturaleza misma de los adjetivos que entran en juego con los dos verbos y su función de atributo.

El segundo contenido marca 58 errores y ha unido varios problemas lingüístico-semánticos vinculados, por un lado, a la distinción entre lexemas próximos por su forma o por su significado y, por otro, a la elección más apropiada del lexema en un determinado contexto. Nos gustaría subrayar que este campo resulta el más problemático de todos los cuatro contenidos que se manifiestan en el tema del error léxico, no solo por el número de errores que se han registrado sino, porque creemos que su superación se hace más complicada ya que exige un dominio más extenso, detallado y profundo del vocabulario español. Dicho tema comprende conocer las relaciones

semánticas más finas y sutiles lo que, por su parte, requiere más atención en la clase y más tiempo en ser ellas adquiridas. En este plan de ideas, desde el punto de vista didáctico, es recomendable un arduo trabajo en el enriquecimiento del léxico, más dedicación a la lectura de textos, lo que acumula la experiencia, y un estudio más pormenorizado de los campos semánticos y asociativos más utilizados del vocabulario español. Todo ello contribuirá al progreso de la formación lingüística del alumno y a su acercamiento al idioma objeto de estudio y a la cultura creada en él.

#### **6.3.3.3. Estudio de los errores de carácter léxico registrados en las pruebas objetivas**

Aparte de la prueba fundamental, la composición, el corpus que sirve de base a nuestra investigación, está compuesto de otras seis actividades más cuyo objetivo está determinado por la finalidad esencial de la presente Tesis Doctoral: el estudio sobre el dominio léxico español por alumnos búlgaros. Las tareas diseñadas abarcan contenidos que constituyen los elementos básicos del componente léxico y su presentación y aprendizaje. La intención investigadora y didáctica que se pretende conseguir es doble. Por un lado, queremos comparar los resultados de una prueba orientada al significado: la composición, con los resultados de la realización de las tareas mencionadas referidas a la forma. Por otra parte, nos gustaría estudiar cómo se comportan los alumnos en cuanto a las estrategias que ponen en marcha a la hora de redactar un enunciado por escrito como, por ejemplo, evitar varios aspectos en la composición usando la paráfrasis, la sustitución, la generalización, la traducción literal, etc.

Las pruebas que hemos diseñado son de tipo test con espacios en blanco que se deben completar con la forma correcta. Las actividades de 2 a 7, junto con la composición sobre el tema *El viaje de mis sueños*, presentan, como ya lo hemos explicado, la segunda parte de la encuesta ofrecida a los alumnos búlgaros.

A continuación propondremos el análisis cuantitativo de los errores registrados en las pruebas objetivas.

Las primeras dos pruebas (ejercicios 2 y 3) están dedicadas al estudio de la fraseología, uno de los puntos más complicados en la enseñanza-aprendizaje del

vocabulario. La primera actividad consiste en definir el significado de tres frases hechas y la segunda pide al alumno cumplir con la tarea contraria: que escriba la frase hecha que corresponda a la explicación que se da en la actividad.

### **Ejercicio 2**

El ejercicio 2 incluye tres expresiones idiomáticas:

- *hacer oídos de mercader*;
- *ponérsele a alguien los pelos de punta*;
- *echarle una mano a alguien*.

El conocimiento del significado de las frases citadas marca una evolución gradual positiva hacia la última, la tercera. En la primera predomina la falta de respuestas o, de las que se han dado, no todas son correctas y acertadas. La falta de respuestas sobre la segunda frase hecha no alcanza un número tan considerable como en la anterior y, al mismo tiempo, hay más respuestas correctas y adecuadas. La última expresión idiomática es la que no ha ocasionado casi ningún problema de comprensión y la realización es casi perfecta.

A la primera expresión idiomática de la actividad 2 la mayoría de los encuestados: 23, del nivel C1 no han dado ninguna respuesta. Ellos son el 57,5 % de los 40 informantes que forman este grupo. Entre el resto del 42,5 % que han explicado la frase, 11 encuestados (27,5 %) han contestado correctamente. Algunos de ellos han escrito definiciones que se acercan mucho al contenido, o que guardan relación con él sin ser tan acertadas. A continuación adjuntamos las explicaciones de los alumnos del C1 que hemos considerado correctas con el número respectivo de alumnos que las ha puesto:

*hacer oídos sordos* – 2;

*poner oídos sordos* – 4 (la expresión no existe pero se acerca mucho al significado de la frase cuya definición se solicita);

*hacerse el sordo* – 2;

*disimular no querer oír* – 1;

*cuando alguien me pregunta algo y no respondo a sus preguntas* – 1;  
*ignorar alguna cosa* – 1.

Es evidente que las tres primeras, con la observación hecha sobre la segunda, son las que determinan sin falta el contenido de la expresión idiomática *hacerse oídos de mercader*. El resto de las explicaciones es una variante apropiada que se ajusta a la semántica de la frase hecha en cuestión.

Las respuestas fallidas del grupo C1 son 6, y representan el 15 % de las 40 en este nivel. En estas se nota el desconocimiento del modismo lo que ha llevado a más explicaciones erróneas y falsas, excepto la última en la que se podría encontrar cierta relación con el contenido auténtico:

*ser atento* – 1;  
*gritar* – 1;  
*entender mucho* – 1;  
*vengarse* – 2;  
*desobedecer* – 1.

Entre el grupo C2, 15 alumnos (75 %) no han contestado lo que, en nuestra opinión, es preocupante. Los que han definido bien el modismo son 3 (15 %) y los alumnos que han dado una respuesta equivocada e incorrecta: 2 (10 %). Citamos las contestaciones acertadas:

*disimular que uno no entiende nada* - 1;  
*no prestar atención a alguien* – 2.

Las definiciones erróneas son las siguientes:

*alguien que quiere saberlo todo* – 1;  
*ser todo oídos* – 1 (es una confusión con otro modismo que significa 'escuchar con atención y curiosidad').

Los resultados sobre el conocimiento de la frase hecha *ponérsele a alguien los pelos de punta* muestran un cuadro mucho más diferente. La mayoría de las respuestas presentan una definición exacta y correcta, algunas de ellas con ciertas observaciones de carácter gramatical o semántico.

Entre el nivel C1, las respuestas acertadas son 30, o sea abarcan al 75 % de los encuestados en este grupo, y las mencionamos a continuación:

*asustarse, asustarse mucho* – 12;  
*producir una situación de estrés* – 1;  
*horrorizarle* – 4 (uso incorrecto del pronombre átono);  
*provocar el temor* – 1 (no especifica al agente);  
*acumular temor y sorpresa en alguien* – 1;  
*tener miedo* – 2 (falta la intensificación de la frase);  
*espantarse* – 2;  
*temer* – 2 (le falta el matiz de la exageración);  
*erizársele los cabellos de alguien de horror* – 4;  
*aterrar* – 1 (falta el pronombre reflexivo).

Diez alumnos, o el 25 % de los informantes del C1, no han definido la frase.

Entre los encuestados del nivel C2, 16 estudiantes, que son el 80 % de todo el grupo, han contestado correctamente y 4 (20 %) no han determinado la expresión idiomática solicitada. Las respuestas verdaderas son las siguientes:

*asustarle* – 5 (mal puesto el pronombre);  
*horrorizarle* – 2 (han puesto mal el pronombre);  
*tener miedo* – 6 (falta la intensificación de la frase);  
*espantarse* – 3.

*La tercera expresión idiomática* de la actividad 2 marca los mejores resultados en la definición y se convierte en el punto más acertado en el conocimiento sobre la fraseología de la tarea en cuestión.

Para 37 alumnos del grupo C1 (92,5 %), *echarle una mano a alguien* significa *ayudarle, apoyarle*; para 1 estudiante (2,5 %), el contenido de la expresión idiomática se interpreta como *dedicar la atención a alguien* que se acerca a la semántica del modismo, pero le falta la explicación para qué. Hemos detectado 2 definiciones incorrectas que son el 5 % de las 40 en este nivel. Son las siguientes:

*burlarse de alguien* – 1;

*querer matarle* – 1 (una mala interpretación del contenido, seguro, por la presencia de la palabra *mano*).

El grupo C2 ha contestado con unanimidad que la frase hecha denota apoyo y ayuda. Diecinueve estudiantes, o sea el 95 %, han dado las respuestas *ayudarle*, *apoyarle*. Solo 1 (5 %) no ha respondido.

El estudio sobre la fraseología presentada en la primera prueba objetiva se puede sintetizar en la tabla siguiente, que da a conocer la media de las respuestas correctas, las no correctas y la falta de respuestas a base de las tres expresiones idiomáticas en cuestión. Los resultados se dan a nivel de los dos grupos en conjunto:

Respuestas Niveles	Correctas	No correctas	NC
C1 + C2	65 %	5,6 %	29,4 %

**Tabla 34. Análisis cuantitativo de los resultados sobre el dominio de la fraseología presentada en la actividad 2**

En primer lugar, es llamativo el resultado con la falta de respuesta por parte de los alumnos en total y, sobre todo, en el grupo C2, como notamos más arriba al analizar el dominio de la fraseología por grupos. Esta variable muestra un porcentaje relativamente alto de desconocimiento en el ámbito de la fraseología, un hecho que coincide con la opinión global de la primera parte de la encuesta en la que el alumnado ha valorado las expresiones idiomáticas como el elemento más difícil de aprender. Sin embargo, al tener en cuenta la media de respuestas correctas, podemos quedar relativamente tranquilos en cuanto a una muestra positiva de competencia lingüística en este apartado del léxico. Asimismo, nos gustaría subrayar que el estudiante búlgaro hace también uso de estrategias de comunicación para resolver el problema de carácter léxico que se le ha dado: hace asociaciones por campos semánticos, sustituye, parafrasea. A pesar de que él no siempre acierta en sus definiciones, su actitud con respecto al proceso de aprendizaje se puede calificar de positiva porque le mantiene el interés hacia el

aspecto cognitivo del proceso de formación y le provoca solucionar problemas de comunicación.

### **Ejercicio 3**

La tarea de la actividad 3 es la contraria. Los alumnos deben determinar la frase hecha que corresponda a las tres explicaciones propuestas que son:

- *muy de vez en cuando, rara vez, con largos intervalos;*
- *muy poca gente;*
- *notar la ausencia de algo/alguien, sentir la nostalgia por algo, alguien.*

Del análisis de este ejercicio se desprende que la mayoría de los ejemplos son una respuesta basada no en una frase hecha sino, en otra explicación, es decir, una explicación se define con otra. Parece que la actividad diseñada plantea más problemas al alumno: es más complicado determinar la semántica de un enunciado con una expresión idiomática en español que hacerlo al revés, es decir, explicar lo que significa un fraseologismo dado. Los resultados obtenidos de esta actividad justifican una vez más que la fraseología es el elemento más espinoso y complicado del aprendizaje del componente léxico. Lo que provoca la atención y, al mismo tiempo, la preocupación es el gran número de alumnos que no han dejado respuesta a los subapartados del ejercicio en cuestión. Hay que subrayar que, igual que en el ejercicio anterior, hemos elegido estudiar el dominio sobre componentes fraseológicos de diferente dificultad y grado de uso, pero nos hemos guiado de la posición que las expresiones idiomáticas en cuestión han sido estudiadas en el curso de enseñanza de español.

*Al primer enunciado del ejercicio 3 hemos esperado las respuestas siguientes: de Pascuas a Ramos; de higos a brevas; de uvas a peras.*

Del grupo C1, 22 alumnos (55 %) no han contestado. El resto de 18 informantes (45 %) han explicado el significado utilizando otras expresiones para definirlo. Algunas de estas son locuciones, pero no corresponden a la finalidad que la tarea persigue. Un alumno (2,5 %) ha puesto la interpretación contraria de la frase sobre la que preguntamos contestando con *a menudo*, y otro (2,5 %) la ha definido como

*excepcionalmente*, palabra que no especifica el significado de tiempo y periodicidad que se exigen. Las variantes acertadas, o las que se acercan al valor semántico, son 16 (40%):

*de Pascuas a Ramos* – 1 (es la respuesta esperada);

*a veces* – 7;

*pocas veces* – 2;

*muy pocas veces* – 1;

*raras veces, raramente* – 2 (es una repetición de la definición por la que preguntamos);

*apenas* – 1.

El grupo C2 también destaca por el gran porcentaje de falta de respuestas, en este caso, mayor que el del C1: 15 informantes, que representan el 75 % de los 20 en este nivel. Sin embargo, la media de los que han dado la respuesta correcta que nosotros esperamos, es un poco más alta: 2 estudiantes (10 %) han contestado con *de Pascuas a Ramos* (frente al 2,5 % del C1). En total, las respuestas correctas son 4 (20 %). Con excepción a la ya mencionada, el resto de las contestaciones no ha acudido al uso de una expresión idiomática para determinar el enunciado en cuestión que, en realidad, es la tarea:

*de Pascuas a Ramos* – 2;

*a veces* – 1;

*de tarde en tarde* – 1.

Uno de los alumnos del grupo C2 (5 %) no ha acertado la respuesta explicando el contenido solicitado con la locución *de balde* cuyo significado de 'gratis, sin coste' se diferencia por completo de la semántica en cuestión.

El resultado del análisis sobre el dominio de *la segunda expresión: muy poca gente*, es aun más preocupante. La respuesta esperada es *cuatro gatos*.

Veintisiete alumnos del C1 (67,5 %) han dejado la frase sin contestar. Trece estudiantes (32,5 %) han definido la expresión utilizando explicaciones exactas y correctas pero no pertenecientes al campo fraseológico. Entre las respuestas correctas destaca la locución *un puñado de gente* ofrecida por un alumno (2,5 %). Esta la consideramos la más acertada. Las demás son:



*casi nadie* – 1;

*pequeña cantidad* – 4;

*poco numeroso* – 4;

*minoría* – 1;

*pocas personas* – 1;

*unas cuantas personas* – 1.

Entre el grupo C2, los alumnos que no han contestado representan el 85 % (17 encuestados). El resto ha dejado las respuestas siguientes: 2 estudiantes, o sea el 10 %, han contestado con la frase más esperada, oportuna y adecuada, *cuatro gatos*, y uno (5 %) ha puesto la frase hecha *no haber ni Dios* que no interpreta el mismo significado porque denota una ausencia total de personas.

Nos gustaría recalcar, igual hicimos al comentar la primera expresión solicitada de este ejercicio, que el grupo C2 ha obtenido mejor resultado en el dominio de la fraseología que el C1. La conclusión se impone al comparar el porcentaje de las respuestas esperadas y adecuadas. Sin embargo, en principio, el dominio de las expresiones idiomáticas ha señalado dificultades y complicaciones.

La explicación que ha obtenido el mejor número de respuestas correctas y acertadas es *la tercera*.

La frase hecha *echar de menos* ha sido elegida por 23 estudiantes (57,5 %) del C1 para determinar el enunciado en cuestión: *notar la ausencia de algo/alguien*, *sentir nostalgia por algo/alguien*. Otros 6 alumnos (15 %) han elegido *extrañarle* que, aunque se adecua al valor semántico que solicitamos, no es una frase hecha. Por otra parte, hay dos respuestas (5 %) que se desvían de la definición auténtica, puesto que la expresión usada, en este caso, *hacer falta*: ‘ser necesario; ser preciso’, no da la idea que pedimos. Aparte están los 9 alumnos (22,5 %) que no han determinado el enunciado de ninguna forma.

Entre el grupo C2, los que han contestado empleando *echar de menos* son 16, o sea el 80 %. Uno ha puesto *extrañarle* (5 %) y uno ha respondido con *hacer falta* (5 %). Dos estudiantes (10 %) desconocen la frase hecha que corresponde a la explicación solicitada o, simplemente, no han dejado ninguna respuesta.

A base de todos los resultados obtenidos, adjuntamos la tabla que demuestra el porcentaje de las respectivas respuestas registradas sobre el conocimiento de los tres tipos de definiciones propuestas en la actividad 3. La tabla generaliza los datos a nivel de los 60 informantes:

<b>Respuestas</b> <b>Niveles</b>	<b>Correctas</b>	<b>No correctas</b>	<b>NC</b>
<b>C1 + C2</b>	45 %	3,9 %	51,1 %

**Tabla 35. Análisis cuantitativo de los resultados sobre el dominio de la fraseología presentada en la actividad 3**

Lo que se desprende de inmediato al consultar la tabla es una media alta que registra la variable “falta de respuesta” a las preguntas. El porcentaje de las respuestas correctas es más bajo aunque la diferencia entre las no contestadas y las correctas no es tan llamativa (6,1 %). En comparación con los datos de las variables referentes al ejercicio 2, subrayamos que la media de la falta de respuestas en la prueba 3 es más alta, lo que significa que la fraseología, aprendida y explicada desde esta perspectiva, resulta un elemento lingüístico muy complicado de realizar. Puede servir de recompensa el resultado sobre la media de las respuestas correctas, aunque la gran mayoría de ellas no han cumplido con el requisito de explicar el enunciado por medio de una expresión idiomática y no dejando otra definición o parafraseando el contenido. Al tomar en consideración el número de respuestas cero, concluimos una vez más que los fraseologismos son el punto débil del componente léxico y su enseñanza-aprendizaje.

#### ***Ejercicio 4***

La actividad 4 está enfocada al control del dominio del léxico español planteando la tarea de adivinar la palabra según la definición ofrecida. Hemos elegido preguntar sobre tres contenidos del vocabulario vinculados a unidades léxicas que pertenecen al grupo de los hipónimos en sus respectivos campos semánticos, puesto que hemos considerado que el nivel de estudios de la lengua meta es lo suficientemente alto

para diseñar una actividad como la presente. Las tres frases que necesitan su término exacto son:

- *el cristal delantero del coche se llama ...;*
- *si te rompes una pierna o un brazo te ponen ...;*
- *el animal muy joven se llama ...;*

a las que esperamos, respectivamente, las siguientes contestaciones: *parabrisas; escayola; cachorro/cría*.

En el nivel C1 hemos obtenido los siguientes datos sobre *la primera definición*: 14 informantes (35 %) han dado la respuesta correcta y esperada, *parabrisas*; 18 alumnos, o sea un 45 %, no han contestado y el resto (20 %) no ha acertado en su contestación, a pesar de que ha hecho uso de la estrategia compensatoria de comunicación respondiendo con palabras que guardan cierta relación con la semántica del término solicitado. Nos gustaría apuntar y, luego, comentar estas últimas ocurrencias:

*parabriza* – 1;

*paradrisas* – 1;

*escudo* – 1;

*vidrio* – 1;

*ventana* – 1;

*ventanal* – 1;

*virage* – 2.

Las variantes *parabriza* y *paradrisas* son lexemas inexistentes inventados a base de algo que se acerca a *brisa*. Podrían ser también errores de ortografía. El vocablo *escudo* probablemente ha sido puesto por relación asociativa con el significado de protección que ella misma encierra. Las variantes de respuesta *vidrio*, *ventana* y *ventanal* aparecen, seguro, por haber pensado el estudiante en la palabra genérica *ventana* pero que, por no conocer el término solicitado, el alumno se escapa con el uso de un hiperónimo que se aproxima a la forma que tiene el objeto en cuestión. La última ocurrencia *virage*, primero, ha sido mal puesta ortográficamente. En español existe el vocablo *viraje* con otro significado, distinto del tema a que nos referimos. A lo mejor, la

-g- es una interferencia del francés en el que *virage*, igual que la palabra española *viraje*, significa 'curva, vuelta'.

En el grupo C2 predomina el porcentaje de los que conocen el término: 11 informantes que constituyen el 55 % de los 20 que forman este nivel, han contestado con el término correcto: *parabrisas*. Siete encuestados (35 %) no han respondido, y 2 (10 %) se han escapado con la palabra genérica *ventana*.

El análisis sobre el conocimiento de *la segunda palabra* que se solicita, *escayola*, muestra un hecho preocupante. Los encuestados del C2, que no han contestado, son el doble en comparación con los alumnos del C1 que han dejado la respuesta cero. Estos últimos, como bien sabemos, son 40, el doble del número total de los informantes de la Universidad.

Entre el grupo C1, 12 alumnos (30 %) han contestado correctamente utilizando la palabra *escayola*. La mayoría de los estudiantes de este nivel: 21, o sea el 52,5 %, ha optado por el término genérico *yeso*. Es el hiperónimo que se les ha ocurrido por hacer alusión al material del que está preparada la escayola. Sin embargo, según el diccionario *CLAVE*, el vocablo *yeso* en español coloquial es sinónimo de *escayola*. Todo ello justifica el reconocimiento de dicho lexema como respuesta correcta. Existe incluso una contestación que es *yeso blanco*, por asociar el color del objeto con el vocablo en cuestión. En cuanto a la última ocurrencia, *venda*, propuesta por un alumno, creemos que ha sido utilizada por el desconocimiento del lexema solicitado, y porque *venda* es un término genérico para el envoltorio que sirve para proteger o inmovilizar un miembro del cuerpo humano. Al final, como ya hemos mencionado, 5 estudiantes (12,5 %) no han contestado la pregunta.

Entre los alumnos de la Universidad, 11 (55 %) no han dejado ninguna contestación, un hecho que consideramos preocupante. Un alumno (5 %) ha respondido usando la palabra *escayola* y 7 (35 %) han contestado con *yeso*. Llama la atención la ocurrencia propuesta por un alumno (5 %) que es un vocablo inexistente en español, *gipso* cuya apariencia se puede explicar con la transferencia negativa de la LM añadiendo la desinencia *-o*, característica de los nombres sustantivos masculinos en castellano. La palabra en búlgaro suena casi de la misma manera, *guips* (en cirílico

*zunc*). Aparte nos gustaría subrayar que, en este caso, la interferencia del idioma materno coincide con algunas lenguas románicas: *guix* en catalán; *gypse* en francés. La unidad léxica *yeso* en español se origina del vocablo *gypsum* del latín, en castellano la *g* se ha palatalizado y ha dado la palatal central *y*.

*La última definición* de esta prueba se refiere a la palabra *cachorro/cría*.

Las dos palabras citadas han sido utilizadas por 19 alumnos del nivel C1 (47,5 %). Nueve respuestas (o sea un 22,5 %) se consideran no adecuadas, incorrectas. Doce estudiantes del mismo grupo, que son el 30 %, no han contestado. Las ocurrencias impropias e inadecuadas justifican el afán del alumnado por solucionar el problema léxico que se le ha planteado. Como veremos, se trata de una manera de escapar de la dificultad ocasionada por el desconocimiento del término en cuestión y, al mismo tiempo, no dejar espacio en blanco sino intentar contestar la pregunta. Nos atreveríamos a opinar que los casos citados más abajo son una muestra de actividad o creatividad lingüística que, bien encauzada, podría llegar a conseguir resultados positivos en el aprendizaje del idioma objeto de estudio. A continuación adjuntamos los ejemplos de lexemas incorrectos que han aparecido a base de asociaciones o semejanza formal:

*animalito* – 3 (un diminutivo con valor denotativo de ‘pequeño’);

*bebé* – 2 y *niño* – 1 (son una interferencia de función con el término que se refiere al ser humano);

*criollo* – 1 (posiblemente por semejanza formal con *crío*, *cría* añadiendo el sufijo diminutivo *-illo*);

*tomaleche* – 1 (un lexema inexistente en español, pero que podemos considerar un buen invento que radica en la asociación al acto de alimentación de los bebés);

*poquito* – 1 (una muestra de desconocimiento del término solicitado y un intento de acercarse a la respuesta a través del diminutivo del adverbio *poco* que, para el alumno, da la idea de ‘pequeño’).

La mitad de los estudiantes del C2, o sea 10 alumnos (50 %), han dado una respuesta correcta acudiendo al uso de las palabras *cría* o *cachorro*. Tres de los informantes (15 %) se han equivocado en contestar y, 7 (35 %) de los alumnos no han respondido. Entre las ocurrencias no válidas, se dan:

*cacharro* – 1 (se nota una confusión formal);

*animalito* – 1 (un ejemplo que ya hemos comentado);

*lechero* – 1 (unidad léxica que existe con otro valor semántico; posiblemente en este caso, el alumno piensa que está relacionada con los seres vivos pequeños).

La tabla No. 36 hace una síntesis de los resultados finales de la realización de la prueba 4 a nivel de todos los encuestados y muestra la media de las tres variables de las respuestas correctas, las no válidas y la ausencia de respuesta:

Respuestas Niveles	Correctas	No correctas	NC
C1 + C2	52,8 %	13,9 %	33,3 %

**Tabla 36. Análisis cuantitativo de los resultados sobre el dominio del vocabulario presentado en la actividad 4**

En el cuadro se nota una media relativamente alta de respuestas fallidas y también de falta de respuestas. El resultado vinculado a las contestaciones incorrectas se explica con la aparición de ocurrencias que o bien no son adecuadas al contenido solicitado, o bien son palabras inexistentes en español, pero, como ya hemos señalado, ellas son un intento de no romper “la comunicación”. Todo ello demuestra, a nuestro juicio, una capacidad lingüística bastante flexible que, si va bien encaminada, puede resolver problemas didácticos vinculados al error, los fallos y su corrección.

A continuación se analizará la realización de dos actividades que guardan relación inherente con uno de los elementos fundamentales del componente léxico: la formación de palabras. La actividad 5 solicita al alumno que forme el adjetivo correspondiente a las tres definiciones que se le ofrecen, y la prueba 6 le plantea la tarea de escribir el sustantivo derivado del verbo que se da. Son dos ejercicios en los que se pone de relieve la capacidad creativa del estudiante a la que aludimos en el análisis de la actividad anterior.

### Ejercicio 5

La presente prueba pide al alumnado que escriba el adjetivo que corresponda a las frases siguientes:

- *que inspira temor*;
- *que tiene barba*;
- *que puede vengarse*.

Las respuestas correctas que ha de esperar el encuestador son, respectivamente, *temible*; *barbudo/barbado*; *vengativo*.

En lo referente a *la primera frase* en cuestión, el grupo C1 ha dado 7 respuestas correctas (17,5 %) poniendo el adjetivo *temible*. Hemos decidido aceptar también la variante *temeroso* que han propuesto 5 alumnos (12,5 %), aunque su significado se relaciona con el 'que tiene temor o recelo', es decir, que la diferencia entre los dos vocablos se da desde el punto de vista de agente y paciente de la acción verbal. La palabra *temerario* es muy poco usada con valor de inspirar temor por lo que la consideramos respuesta no acertada. El resto (28 alumnos), o no han respondido: 6 alumnos (15 %), o han contestado con lexemas no existentes o no adecuados semánticamente: 22 (55 %). A continuación enumeramos las contestaciones fallidas adjuntando una explicación de las posibles causas por su aparición como variantes de respuesta:

*temerario* – 3 (se ha cometido un error semántico en la interpretación);

*tembloroso* – 1 (adjetivo con otro valor denotativo);

*temoroso* – 10 (lexema no existente; un vocablo acuñado por alusión formal a *temor*);

*horroroso* – 1, *horrible* – 1 y *terrible* – 2 (en estos ejemplos se ha ido a la raíz de vocablos sinónimos o cuasisinónimos que, aunque pertenecen a un mismo campo semántico, son de diferentes matices de significado. Además, la tarea que plantea la actividad es otra: formar el adjetivo a base de la raíz del sustantivo propuesto);

*horrorífico* – 1 (lexema no atestiguado en español);

*miedoso* – 2 (un vocablo que pertenece a otra raíz y además, marca el resultado de la acción mencionada);

*asustadoso* – 1 (lexema no existente).

La mitad del grupo C2 ha contestado correctamente utilizando las variantes *temible* y *temeroso*. Tres estudiantes (15 %) no han respondido. El resto (35 %) ha dado ocurrencias no correctas, algunas ya las comentamos en el párrafo anterior:

*temerario* – 1;

*temoroso* – 2;

*terrible* – 1;

*horrible* – 1;

*temido* – 1 (un ejemplo en que se nota la equivocación con el participio);

*aterrorizador* – 1 (un lexema no atestiguado en español; además tiene como base otra raíz, aunque podría calificarse bien formado dentro de la lengua).

La segunda frase en cuestión ha recibido 20 respuestas correctas de parte de los alumnos del C1, que representan el 50 % del número total de encuestados en este nivel. Otros 10 (25 %) no han contestado y el resto (25 %) han puesto palabras de otro valor semántico, o han inventado formaciones no atestiguadas en la lengua española como las siguientes:

*barbadoso* – 2 (lexema no existente);

*bárbaro* – 1 (una muestra de mala interpretación del significado, posiblemente por semejanza del significante);

*barboso* – 4 (no existe, aunque podría ser un lexema bien formado);

*barbaroso* – 1 (lexema no existente; podría ser una analogía en cuanto al significante con el personaje de Barbarroja);

*barbido* – 1 (vocablo no existente);

*barbaduoso* – 1 (vocablo no existente).

En el grupo C2, la respuesta correcta se ha dado con el vocablo *barbudo*: 9 alumnos (45 %). Seis estudiantes (30 %) no han respondido y 5 informantes (25 %) no han acertado en sus contestaciones:

*barboso* – 1;

*barbillado* – 1 (lexema no existente);

*barbo* – 1 (el significado de la unidad léxica se refiere a un pez; en este caso se ha producido por confusión formal);



*pelludo* – 1 (vocablo no existente y, además referido a otro significante: pelo);

*barbero* – 1 (1. es un adjetivo derivado del nombre sustantivo *barba* pero con otro significado: ‘algo que se utiliza para afeitar o arreglar la barba’; 2. pertenece también a la categoría lingüística del sustantivo y denota la profesión de la persona que se dedica a arreglar o cortar el pelo, la barba y el bigote).

La interpretación de *la tercera frase* del ejercicio 5, *que puede vengarse*, ha acumulado gran parte de respuestas referidas a variantes no existentes en español. La palabra solicitada es *vengativo* que significa ‘inclinado o dedicado a vengarse’. Hemos admitido como correcto también el vocablo *vengador* a pesar de que, en este caso, se indica el agente y se refiere al que se venga.

En el C1 las contestaciones verdaderas son 13 (32,5 %). Los encuestados que no han respondido son 12 (30 %). A 15 informantes (37,5 %) pertenecen ocurrencias que son, con excepción de dos, formaciones no existentes en la lengua. Nos gustaría subrayar una decisión nuestra referida al adjetivo *vengable* que aparece a continuación. A pesar de que es una forma existente, no la hemos asimilado como correcta en nuestro caso, por tratarse de una palabra a base del sufijo *-ble* que, en español siempre deriva de verbos, pero indica la posibilidad pasiva, es decir, la aptitud o la capacidad de recibir la acción del mismo, por lo cual *vengable* lo consideramos ‘que puede ser vengado’. En cuanto al resto de los ejemplos, el procedimiento de la formación se ha basado en la raíz *veng-* y varios sufijos, con los cuales se intenta crear adjetivos que puedan tener el significado en cuestión:

*vengable* – 3;

*vengante* – 5;

*venganioso* – 1;

*vengansoso* – 2;

*venganzoso* – 1;

*vengado* – 1 (se ha acudido a la forma del participio);

*vengoroso* – 1;

*vengorozo* – 1.

Entre el nivel C2, 8 estudiantes (40 %) no han contestado, otros 8 (40 %) han dado la respuesta correcta, y 4 (20 %) han fallado en la contestación:

*venganzoso* – 1 (no existe);

*vengajoso* – 1 (no existe);

*vengüenzoso* – 1 (no existe, posiblemente se trata de una confusión formal con el vocablo *vergüenza*);

*vengonzoso* – 1 (no existe).

En resumen, el primer ejercicio, dedicado a la lexicogénesis, ha dado el siguiente resultado:

Respuestas Niveles	Correctas	No correctas	NC
C1 + C2	39,4 %	35 %	25,6 %

**Tabla 37. Análisis cuantitativo de los resultados sobre el elemento “formación de palabras” presentado en la actividad 5**

Las medias de los resultados finales a nivel de los dos grupos de encuestados, obtenidos a base del ejercicio 5, no marcan grandes amplitudes entre sí. Sin embargo, es evidente que el porcentaje más alto se refiere a la variable “respuestas correctas” pero la diferencia con la media de las contestaciones fallidas no es nada considerable. Por primera vez, en comparación con los ejercicios anteriores, se nota un porcentaje alto de la variable “no correctas”. La causa es bien explicable: los alumnos han intentado formar palabras según las explicaciones proporcionadas en el ejercicio y no dejar el espacio en blanco. Por todo ello, se han detectado un número considerable de vocablos que, en su gran mayoría, no existen en español. A nuestro juicio, esta constatación es un motivo de preocupación. La prueba 5 justifica que el elemento lexicogénesis es uno de los más arduos en la enseñanza-aprendizaje del vocabulario español lo cual impone la necesidad de reforzar la actividad didáctica hacia el tema en cuestión. Creemos que hará falta no solo diseñar tareas específicas dedicadas a la formación de vocablos, sino explicaciones más detalladas sobre el cuadro afijal español con sus peculiaridades y

características. Por supuesto, recomendar al alumno la lectura adicional en original porque es la mejor fuente de aprendizaje directo y natural siempre que se haya obtenido una buena base de formación en la clase. Aparte de la conclusión que acabamos de ofrecer, nos gustaría mencionar que, la actitud del alumno con respecto a la tarea ha sido positiva, puesto que las ocurrencias podrían ser consideradas muestras de una buena competencia lingüística combinatoria y de capacidad creativa. Todo ello, es un fundamento que el docente debe aprovechar en su trabajo.

### **Ejercicio 6**

La presente actividad está orientada hacia la formación de palabras. En este caso, la tarea consiste en generar sustantivos correspondientes a los tres verbos que se adjuntan:

- *engrasar*;
- *adoptar*;
- *remolcar*.

Las respuestas adecuadas que esperamos obtener, son respectivamente: *engrase*, *adopción*, *remolque/remolcador*, con un comentario sobre las variantes *grasa* y *adaptación* que haremos en los párrafos posteriores.

En la realización del *primer subapartado* de la actividad 6, la imaginación creativa de nuestro informante nos ha dejado un conjunto de lexemas no existentes en español, no adaptados a las normas y a las reglas de la gramática generativa, pero que algunos de ellos podrían existir teóricamente ya que aparecen bien formados.

A nivel del grupo C1, los resultados sobre el sustantivo esperado *engrase* muestran que, solo 6 de los 40 informantes han señalado la respuesta correcta: (15 %). Aunque este es el lexema cuyo conocimiento queremos controlar, hemos incluido también el sustantivo *grasa* en las respuestas auténticas. Con el vocablo mencionado se han defendido 10 estudiantes (25 %). A pesar de que es el término genérico, este se refiere al mismo campo semántico y, en una de sus acepciones, significa 'sustancia utilizada para engrasar'. Entre el resto del grupo C1, 3 encuestados (7,5 %) no han

dejado ninguna respuesta y otros 21 (52,5 %) han contestado inventando formas no atestiguadas en la lengua:

*engraso* – 10;

*gras* – 1;

*engrasamiento* – 5 (lexema que no existe aunque aparece bien formado);

*engrasa* – 1;

*engreso* – 1 (la raíz ha sido cambiada);

*engrasío* – 1 (una posible influencia de *amorío*);

*engra* – 1 (en este ejemplo incluso ha sido quitada la raíz);

*engrazo* – 1.

Los estudiantes del nivel C2 han contestado con menos lexemas de los que solo uno es el correcto: la forma genérica *grasa* elegida por 11 informantes, que son el 55 % de todo el grupo. Dos encuestados, o sea el 10 %, no han contestado. El resto (35 %) ha formado lexemas no existentes o no adecuados a la tarea solicitada:

*engraso* – 3;

*engrueso* – 1;

*ingreso* – 2 (un ejemplo en que se ha producido una equivocación por semejanza formal entre *engrasar* e *ingresar*);

*graso* – 1 (es un adjetivo, por lo que no corresponde a la tarea).

El estudio *del segundo verbo* de la prueba, *adoptar*, nos plantea un tema muy curioso. La respuesta correcta que esperamos es el sustantivo *adopción*, palabra de origen culto que proviene del latín. Sin embargo, la gran mayoría de los informantes han contestado con la palabra *adoptación*, registrada también por la RAE. Aparte, es un vocablo muy bien formado por el estudiante. *Adoptación* sería el desarrollo popular de la raíz del verbo, pero ha remitido al vocablo *adopción*. La palabra *adoptación* no está en uso aunque, según las reglas lingüísticas, sería una posibilidad. La hemos admitido como formación correcta del verbo *adoptar* pero siempre acompañada de la observación recién expuesta.

Del análisis de este sector de la actividad se desprende lo siguiente: la mayoría de los alumnos del grupo C1 ha optado por la variante *adoptación* proporcionada por 28

informantes (70 %) de los 40 de dicho nivel. El lexema *adopción* lo han escogido como respuesta solo 3 estudiantes (7,5 %). Otros 3 (7,5 %) no han contestado y 6 (15 %) no han formado adecuadamente el sustantivo solicitado. Las variantes

*adopto* - 5;

*adoptó* -1,

como bien se nota, son las formas de la 1ª persona singular del Presente de Indicativo y de la 3ª persona singular del Pretérito Indefinido del verbo *adoptar*, es decir, los alumnos se han equivocado al realizar la tarea.

Los estudiantes de la Universidad, en gran parte, han contestado con *adoptación*: 13 informantes, o sea el 65 %. Dos de los alumnos (10 %) han propuesto la palabra en uso, *adopción*. Las respuestas del resto de los encuestados se distribuyen de la manera siguiente: 3 (15 %) han respondido con la forma de la 1ª persona singular del Presente de Indicativo, *adopto*, del verbo *adoptar*, y 2 (10 %) no han contestado. En conclusión, la media de respuestas correctas del grupo C2 es casi igual a la media de la misma variable del grupo C1, sin perder de vista que los alumnos de este último son el doble. Se nota también que, el resultado global de la realización del subapartado dedicado al verbo *adoptar* es mucho mejor que el relacionado con el verbo *engrasar*.

*El último verbo en cuestión, remolcar*, destaca por el mayor número de falta de respuestas a nivel de los dos grupos. Como ya hemos mencionado al principio, las variantes correctas son *remolque*, la más esperada, y *remolcador*.

Entre el grupo C1, 15 informantes (37,5 %) han contestado adecuadamente frente a 12 (30 %) que no han dado ninguna respuesta. El resto, 13 (32,5 %), han formado lexemas no aceptados en español:

*remolco* – 2 (posiblemente por alusión a *costo* o simplemente una equivocación con la forma de la 1ª persona del singular del Presente de Indicativo del verbo *remolcar*);

*remolcación* – 2 (un vocablo bien formado pero inexistente);

*remuelto* – 1 (palabra inexistente y mal formada);

*remolcamiento* – 2 (un lexema que podría existir pero no es admitido);

*remuelco* – 1 (no existente);

*remolcado* – 3 (es la forma del participio);

*remolcador* – 1 (inexistente; malformada, porque el sufijo *-dad* se aplica a adjetivos y no a verbos);

*remolcó* – 1 (la forma es una equivocación con la 3ª persona singular del Pretérito Indefinido de Indicativo del verbo *remolcar*).

A nivel del C2, las respuestas correctas son 6 (30 %). Nueve estudiantes (45 %) han dejado la pregunta sin respuesta y 5 (25 %) han contestado con formas inexistentes que ya comentamos más arriba:

*remolco* – 1;

*remolcación* – 2;

*remuelto* – 1;

*remolcamiento* – 1.

A base del resultado obtenido sobre la realización de la prueba 6, concluimos que la mayor dificultad para la formación de los sustantivos que se han solicitado la encierra el subapartado del verbo *remolcar* en el que el porcentaje de las respuestas fallidas y de las que faltan es el mayor. Al verbo *adoptar* le corresponde una media bastante alta de contestaciones correctas, por supuesto, siempre teniendo en consideración la condición previa que mencionamos en su tiempo.

Al resumir los datos de la presente actividad, nos gustaría destacar que su ejecución ha conseguido mejores resultados, puesto que el número de respuestas correctas ha aumentado en comparación con las contestaciones auténticas del ejercicio anterior a cuenta de un menor porcentaje de falta de respuesta y de respuestas fallidas. Sin embargo, la media de las contestaciones verdaderas de las últimas dos pruebas, referidas a la lexicogénesis, es más baja (46,1 %) que la media de la misma variable de las primeras dos actividades sobre la fraseología (55 %). El hecho resulta un poco sorprendente puesto que la fraseología ocupa el primer lugar dentro de los contenidos que se caracterizan como errores persistentes y la formación de palabras, el segundo. Por otra parte, la lexicogénesis se encuentra en cuarto lugar dentro de los elementos difíciles y, la fraseología, en el primero. Hay que aclarar, una vez más que, de todas formas, al evaluar la realización del ejercicio 3, hemos aceptado como correctas algunas variantes que no pertenecen al campo de las expresiones idiomáticas y no son las más

adecuadas para los respectivos contenidos solicitados, por lo que el número de respuestas correctas en el sector *Fraseología* de nuestro corpus ha aumentado.

El cuadro siguiente esquematiza los resultados sobre la realización de la actividad 6:

Respuestas Niveles	Correctas	No correctas	NC
C1 + C2	52,2 %	30,6 %	17,2 %

**Tabla 38. Análisis cuantitativo de los resultados sobre el elemento “formación de palabras” presentado en la actividad 6**

### **Ejercicio 7**

La última prueba tiene por objetivo el estudio del uso de los verbos *ser/estar*, uno de los puntos clave en la enseñanza-aprendizaje del español. La realización de la actividad 7, que comentaremos en las líneas siguientes, nos ofrecerá unos resultados bastante buenos ya que el contenido mencionado ha sido señalado por los encuestados entre los más difíciles (ocupa la tercera posición en la escala de evaluación de dificultad, véase la tabla No. 29 de la página 179). Por otra parte, el porcentaje de error persistente que le corresponde es bastante bajo y los propios alumnos lo califican como uno de los elementos más importantes que resulta relativamente fácil de superar. Es obvio que se han orientado más esfuerzos hacia su aprendizaje.

La actividad está diseñada a base de tres parejas de oraciones que solicitan el uso correcto del *ser* y *estar* en su función de verbos copulativos, un tema lingüístico que ocasiona muchos problemas a los alumnos. Las seis frases en las que se ha dejado espacio en blanco para poner la respectiva forma de *ser* o *estar* son las que adjuntamos a continuación, completadas con las respuestas correctas:

1. No *seas* fresco, estas cosas no se dicen.
2. Cuando le cuente eso a mi padre, *estará* muy orgulloso de mí.
3. María *está* muy delicada, sufre del corazón.
4. La cerveza no *está* fresca todavía, acabo de meterla en la nevera.
5. Este asunto *es* muy delicado; debemos tener mucho cuidado.
6. Como *es* tan orgulloso, no me atrevo a ofrecerle el dinero.

Antes de presentar los fallos y los logros en este sector, quisiéramos subrayar que vamos a calcular los resultados exclusivamente a base de la forma correcta del respectivo verbo en todos sus aspectos gramaticales de persona, número, modo, tiempo. Las respuestas de los informantes, que han acertado con la forma verbal pero no la han puesto bien gramaticalmente, las vamos a calificar como no adecuadas, fallidas, debido a que, consideramos que para un alumno que ha llegado a este nivel de aprendizaje del español, es imprescindible conocer muy bien los elementos básicos de la gramática.

Entre el nivel C1, *la primera oración* ha obtenido 16 respuestas correctas que son el 40 % de las 40 que pertenecen a este grupo. Solo un alumno (2,5 %) del C1 no ha contestado (el único ejemplo de falta de respuesta a todo el contenido de la actividad y a nivel de los dos grupos). El resto (57,5 %) han respondido con dos formas no adecuadas del verbo *ser*: *es* (14) y *eres* (3), y con dos formas diferentes del verbo *estar* que no es la variante correcta en esta oración: *está* (5) y *estoy* (1).

El grupo C2 presenta menos heterogeneidad de respuestas: la correcta *seas* (10 encuestados, el 50 %); las no acertadas: *es* (8 alumnos, el 40 %), *está* (1 estudiante, el 5 %) y *esté* (1 informante, el 5 %).

*La segunda frase* se caracteriza por mejores resultados tanto en el C1 como en el C2. Los alumnos del Bachillerato han contestado correctamente con la forma *estará*: 23 personas (57,5 %). El resto, 17 estudiantes (42,5 %), ha puesto el verbo *estar* en la persona o tiempo que no corresponden: *estaba* (4), *está* (11), *estuvo* (1) y *estoy* (1).

El C2 destaca por un número muy alto de contestación exacta y verdadera: 16 informantes que representan el 80 % de todos los encuestados de este nivel. Solo 4 informantes (20 %) se han equivocado en el uso del tiempo verbal conveniente: *está* (3) y *estaba* (1).

*La tercera oración* marca dos respuestas antípodas. Del C1, 21 estudiantes han puesto la forma verdadera *está* (52,5 %) y 19 alumnos (47,5 %) la incorrecta *es*.

Entre el C2, los que han optado por la variante auténtica *está* son 8 (40 %) frente a los 12 alumnos (60 %) que han escogido la respuesta no acertada *es*. En



resumen, el resultado de las respuestas a esta pregunta, obtenido por los estudiantes universitarios, es peor que el de los alumnos del Bachillerato.

*La frase 4: La cerveza no está fresca todavía* es la única a nivel no solo de la actividad 7 sino de todo el grupo de pruebas objetivas que examinamos, en la que no se ha detectado ningún error. La oración destaca por el 100 % de respuesta correcta tanto para el grupo C1 como para los estudiantes de la Universidad. Para concluir, el significado del adjetivo *fresco* en sus acepciones de algo 'no congelado o de temperatura moderada y agradablemente fría' es el más conocido de todo el resto de valores semánticos propios de los adjetivos que hemos proporcionado en la actividad 7. Por hacer una comparación, el uso del mismo adjetivo con el significado de 'persona descarada o desvergonzada' en el que va acompañado por el verbo *ser* parece mucho menos conocida, puesto que solo 26 de todos los encuestados han contestado correctamente a esta pregunta.

*La quinta oración* nos agrada con un alto porcentaje de respuesta acertada: para el nivel C1, 34 estudiantes (85 %) y, para el C2, 15 alumnos (75 %). La forma incorrecta *está* aparece en 6 encuestas del C1 (15 %) y en 5 del C2 (25 %).

*La última frase* de la última actividad de las pruebas objetivas también alcanza un buen resultado. Nos gustaría aclarar aquí el caso de la respuesta correcta. La forma solicitada es la de la 3ª persona singular del Presente de Indicativo del verbo *ser*: *es* pero, al considerar que, en determinado contexto, la frase podría referirse a la 1ª persona, hemos aceptado como correcta también la forma *soy*. Debido a todo ello, hemos registrado el siguiente resultado: 36 encuestados, o sea el 90 % del grupo C1, han marcado las respuestas verdaderas: *es* (34 informantes) y *soy* (2 informantes); 4 alumnos (10 %) de este nivel se han equivocado con *está* (3) y *sea* (1). Los estudiantes del C2 que han respondido adecuadamente forman la gran mayoría: 19 informantes (95 %), de entre los cuales 17 han puesto la forma *es* y 2, la variante *soy*, frente a 1 (5 %) que se ha confundido con la variante no acertada *está*.

En conclusión, quisiéramos destacar que, la realización del ejercicio 7 es el único que ha registrado el mínimo porcentaje de la variable “no contestado”: 1,7 % a nivel de los 60 encuestados, que es un resultado no alcanzado en ninguna de las pruebas anteriores. En correlación con las medias del resto de las dos variables estudiadas a nivel de todo el conjunto de tareas de la presente actividad, el porcentaje referido a la “falta de respuesta” es de 0,3, según se puede consultar en la tabla adjunta a continuación. A nuestro juicio, es una señal muy positiva que justifica la actitud mucho más firme y segura en la solución de problemas lingüísticos relacionados a la pareja verbal *ser/estar*. Por otro lado, el propio resultado demuestra un conocimiento mucho más estable en esta parcela del léxico y, también, en la gramática, comparado con la experiencia sobre la fraseología o la formación de palabras.

Según planteamos en los apartados anteriores, una de las complicaciones que genera el tema de *ser* y *estar* se vincula, en muchas ocasiones, al conocimiento del valor semántico del adjetivo con el que aquellos forman combinación. Es el problema que se cuestiona también con la actividad que hemos ofrecido al encuestado. De todo el conjunto abundante de ejemplos de *ser* y *estar* como copulativos, hemos escogido un grupo muy limitado para controlar el dominio sobre este tema y podemos comunicar con agrado que se ha obtenido un resultado satisfactorio. Los grupos que se han mostrado como problemáticos y han conseguido un poco menos del 50 % de las respuestas correctas son las estructuras *ser fresco* (43,3%) y *estar delicado* (48,3 %). Los logros en las demás son evidentes y han registrado unos porcentajes muy altos de contestación verdadera: *ser delicado* (81,7 %), *ser orgulloso* (91,7 %), hasta llegar al máximo éxito de 100% con *estar fresco*, no alcanzado en ninguna de las tareas de todo el corpus diseñado de la encuesta.

A continuación adjuntamos la tabla que muestra las medias de las tres variables que se han examinado en la actividad 7:

Niveles	Respuestas		
	Correctas	No correctas	NC
C1 + C2	71,7 %	28 %	0,3 %

**Tabla 39. Análisis cuantitativo de los resultados sobre el dominio de los verbos *ser* y *estar* presentados en la actividad 7**

Lo arriba expuesto nos permite deducir que los verbos *ser* y *estar*, a pesar de que suscitan dificultades en el proceso del aprendizaje de español, son un contenido más flexible con respecto a superar dificultades. Por consiguiente, la labor docente ha de aprovechar dicho fenómeno lingüístico y trabajar con más seguridad en cuanto a obtener resultados positivos más pronto de lo que, en general, se espera.

#### Conclusiones sobre el resultado de la realización de las pruebas objetivas

La parte de nuestra encuesta constituida a base de las seis actividades cuya realización analizamos en las páginas anteriores, ha sido diseñada con la finalidad de completar la visión sobre el dominio del léxico por los alumnos búlgaros obtenida por los resultados del estudio de la composición. Nos hemos planteado la tarea de incluir estas actividades didácticas que presentan los elementos esenciales más importantes del vocabulario de la lengua: la fraseología, la lexicogénesis, el estudio de los campos semánticos y los verbos *ser* y *estar*, los más emblemáticos y, asimismo, los más problemáticos del español. Las pruebas tienen por objetivo controlar la realización de casos de carácter léxico concretos, más bien orientados a la forma, a diferencia de la finalidad de la composición, enfocada más bien al estudio del aprendizaje y el dominio del vocabulario en total, y de aspectos lingüísticos vinculados al significado.

Los resultados de las pruebas objetivas, a nivel de los dos grupos de estudiantes en conjunto, demuestran que el elemento de mejor dominio es el de los verbos *ser* y *estar*. Tanto el alumnado del Bachillerato como los estudiantes de la Universidad han alcanzado el número más alto de respuestas correctas. En la realización del ejercicio 7, ellos se han mostrado más activos y han obtenido el mínimo número de falta de respuestas: solo un encuestado del C1 no ha respondido a uno de los seis subapartados de los que se compone la actividad mencionada.

Del análisis de los logros y los errores cometidos por el C1 en las pruebas, se desprende que uno de los contenidos que ha sido bien presentado es la fraseología. Es un dato sorprendente ya que, dicho elemento, en general siempre ha sido interpretado como de aprendizaje muy difícil. En este sector y, especialmente en la actividad 2 que solicita definir las frases hechas adjuntas, los alumnos del Bachillerato han conseguido

un alto nivel de respuestas correctas. Al mismo tiempo, el elemento más complicado para ellos, en el que se ha registrado el mayor porcentaje de respuestas fallidas y el menor de acertadas, es la formación de palabras (actividad 5). No menos difícil para el C1 resulta la fraseología según el diseño de la prueba 3, que solicita adivinar y poner la expresión idiomática que corresponde a las explicaciones que se dan en el ejercicio. La actividad mencionada se ha quedado con el mayor número de respuestas cero a nivel de todo el conjunto de las seis pruebas. Lo mismo se refiere al grupo C2, según comentaremos más adelante. El estudio sobre el aprendizaje y el dominio del léxico por el C1, planteado con la elaboración del ejercicio 4, ha dado resultados relativamente buenos: un número medio alto de contestaciones acertadas frente a un número medio bajo de no correctas. En el medio de las dos variables citadas se encuentra la cifra que marca las respuestas cero, por lo que deducimos que esta parcela de la adquisición del vocabulario no ocasiona problemas graves para el C1.

La investigación sobre el dominio del léxico por los estudiantes del C2 indica problemas parecidos a las dificultades registradas en el aprendizaje del mismo componente de los alumnos del Bachillerato, por ejemplo, en lo referente a la fraseología. Resulta que el aspecto más arduo del léxico son las expresiones idiomáticas. El ejercicio más complicado por realizar para el grupo C2 ha sido el 3 que solicita escribir el fraseologismo adecuado a las definiciones que le hemos propuesto al alumno. La prueba mencionada, a nivel del C2, ha registrado el menor número de respuestas acertadas y el mayor de falta de respuestas. Los elementos más fáciles de aprender para los informantes de la Universidad han sido los contenidos relacionados con los verbos *ser* y *estar* y, también, la fraseología en su parte de definir una frase hecha, propuesta previamente. En este último apartado, los estudiantes han alcanzado un nivel muy alto de respuestas correctas y el más bajo de respuestas no adecuadas. El elemento léxico, vinculado a la formación de palabras, ha marcado resultados medianos a nivel del grupo C2 en cuanto a la variable “respuesta correcta” pero mejores en comparación con la misma magnitud referida al C1. De todo ello deducimos que, la experiencia lingüística en esta parcela del aprendizaje del vocabulario es mayor y ha aumentado con el nivel de estudio más alto de la lengua meta.

Hasta aquí, hemos ofrecido una característica de los contenidos léxicos presentados en las pruebas objetivas que han ocasionado mayor o menor grado de dificultad en su aprendizaje por el alumno búlgaro, al mismo tiempo que hemos esbozado un cuadro de los errores y de los éxitos registrados en su realización. A continuación, nos gustaría analizar el comportamiento del estudiante a la hora de tomar decisiones sobre la solución de problemas de tipo léxico que se le suscitan. Hemos notado ciertas diferencias a nivel intergrupo, lo que lleva al distinto enfoque que aplican los estudiantes del C1 y los del C2 en el proceso de la interacción lingüística. Todo ello, guarda una relación estricta con las estrategias que los encuestados ponen en marcha para actuar en distintas situaciones de su contacto con el idioma meta.

En general, dilucidamos que todas las estrategias son universales y no existen estrategias, exclusivamente determinadas y propias para uno u otro grupo de informantes. De todas formas, de los resultados conseguidos del estudio sobre la realización del conjunto de las seis pruebas, se hace evidente que el grupo C1 se arriesga en mayor medida y prefiere ensayarse contestando la pregunta que se solicita y no dejar “el espacio en blanco”. Aunque en gran parte de los casos, dichas respuestas no son acertadas e, incluso, se llega a una aparición de lexemas no normalizados en español, los alumnos del Bachillerato optan por la actuación y por el riesgo mucho más que sus compañeros de la Universidad. Este tipo de estrategias son más creativas que las otras, a las que ha recurrido el grupo C2: las de evasión o de reducción. Nuestra modesta opinión sobre la causa que origina semejante modo de actuar es que, en un nivel más avanzado de enseñanza-aprendizaje de la LE, el alumno se pone más exigente y preciso con respecto a su propio conocimiento, al mismo tiempo que se hace más intolerante con los fallos cometidos en su interacción comunicativa. Por no poder permitirse cualquier desviación léxica al contestar con unidades léxicas no adecuadas, el estudiante de la Universidad prefiere optar por la “falta de respuesta”. En realidad, la media de la variable “no contestado” del C2 es más alta que la del C1 (nunca perdemos de vista la distribución de los encuestados por grupos, que son 40:20 a favor del C1). La ausencia de respuesta, expresada más evidentemente en el C2, tampoco significa una falta de motivación o una capacidad menos perfilada de creatividad. A nuestro juicio, se trata de un proceder orientado a la producción de formas correctas puesto que, el nivel

más alto del saber lingüístico, exige respuestas claras y exactas. Si el estudiante no está seguro de la adecuación y la propiedad de su ocurrencia, elige la no respuesta frente al fallo. Aparte de la estrategia mencionada de evasión del problema, en el nivel superior de aprendizaje se da otra que también se vincula a la consolidación de las hipótesis válidas. En nuestro corpus formado a base de las pruebas, el grupo C2 destaca por menos respuestas incorrectas en total que el C1. En el nivel C2, las desviaciones de la norma que se perciben son errores fosilizados que surgen esporádicamente a estas alturas del proceso de formación lingüística, provocados por la fatiga, el nerviosismo o, a veces, por un control más estricto de lo normal.

Con todo lo expuesto, quisiéramos afirmar que el modelo de comportamiento del alumnado del C1, más abierto a la creatividad y la contingencia, aunque produce variantes inapropiadas en español, no debe estar sometido a críticas. Todo lo contrario, hay que aprovechar lo positivo en dicha forma de proceder, es decir, la buena disposición del estudiante búlgaro de la secundaria a participar en el acto de solucionar cuestiones y temas lingüísticos. En el diseño de actividades específicas por su contenido y por la ejercitación de las estrategias de aprendizaje y comunicación, el docente conseguirá ayudarle a su discípulo a superar los fallos y a generar estructuras correctas y coherentes. Consideramos este camino útil y provechoso debido a que, el tema del error, calificado como un elemento ineludible, se convierte en factor favorable para el buen aprendizaje de la lengua, y en un asunto que fomenta el desarrollo más dinámico de todo el proceso de formación lingüística relacionada con el vocabulario.

Para terminar, nos gustaría subrayar que, a pesar de los fallos detectados en la realización de las pruebas objetivas, las medias de las tres variables que hemos indagado en este sector de la encuesta y que adjuntamos en la tabla siguiente nos documentan un resultado positivo. Nuestra investigación comprueba la primacía de lo correcto, lo apropiado a la norma lingüística española frente a lo inadecuado. Una contestación por el estilo resulta agradable y satisfactoria. Sin embargo, el porcentaje referente a la variable “falta de respuesta” provoca la preocupación e induce a la necesidad de configurar mecanismos o estrategias que estimulen la motivación, acucien la audacia y el riesgo en el aula y favorezcan la ejercitación interactiva.

El cuadro siguiente delinea el estudio cuantitativo general sobre la realización de las seis actividades proporcionadas en las pruebas objetivas a base de las medias de las tres variables en cuestión:

Respuestas Niveles	Correctas	No correctas	NC
C1 + C2	54 %	20 %	26 %

**Tabla 40. Análisis cuantitativo del resultado final sobre el dominio del léxico español a base de las tres variables examinadas en las pruebas objetivas**

Según el análisis de los diferentes contenidos presentados en las pruebas-test, los que más precisión exigen y más atención imponen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del componente léxico son la fraseología y la formación de palabras. Es una conclusión obvia que implica encauzar el pensamiento metodológico-didáctico hacia la práctica más intensa y variada de los dos temas en cuestión.

Los verbos *ser* y *estar* han sobresalido con el más alto nivel de dominio dentro del marco de las seis actividades que hemos propuesto a nuestros encuestados. Es un hecho que tampoco significa que no haya que trabajar más para perfeccionar el aprendizaje y la experiencia en esta parcela.

#### **6.4. Conclusiones generales sobre la realización de las tareas de tipo léxico de la encuesta**

El propósito que ha originado la presente Tesis Doctoral ha sido el indagar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español por alumnos búlgaros. Nos hemos planteado la tarea de estudiar las dificultades que el estudiante enfrenta, por qué etapas de formación léxica pasa y cómo evoluciona en su adquisición, qué mecanismos y estrategias utiliza para solucionar problemas vinculados al uso del vocabulario. Con el motivo de llevar a cabo la investigación, hemos diseñado la encuesta orientada a seguir

y controlar el aprendizaje del léxico español, dividida en dos partes: la composición, cuya finalidad implica el estudio del conocimiento global sobre el vocabulario, y las pruebas objetivas que investigan la capacidad del alumno para resolver casos lingüísticos concretos vinculados al dominio del léxico. Hemos destinado la encuesta a un número total de 60 estudiantes búlgaros de lengua española que pertenecen a distintas etapas de aprendizaje del idioma por lo que los hemos dividido en dos grupos esenciales: 40 alumnos de los dos últimos cursos de Bachillerato de la Enseñanza Secundaria y 20 alumnos de la Universidad de Sofía y la Nueva Universidad Búlgara. Al tener en consideración los planes de estudios pertenecientes a las mencionadas etapas de enseñanza-aprendizaje del español y, al intentar respetar el Marco Común Europeo de Referencia, hemos determinado de manera condicional su respectivo nivel de formación lingüística a C1 y C2.

Para realizar el objetivo fundamental de nuestro trabajo de investigación, hemos estudiado la interlengua de los dos grupos en su parte referida al aprendizaje del léxico. El análisis de esta “competencia léxica transitoria” comprende la presentación de los errores como los elementos más característicos que se dan a la hora de estudiar una lengua extranjera. Al mismo tiempo, en el proceso de la Interlengua se registran producciones correctas. Nuestra investigación ha marcado también los elementos lingüísticos adecuados, proporcionados por el alumno encuestado puesto que, por una parte, aquellos son una prueba irrefutable del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico y, por otra, sirven de apoyo y contraste en el análisis del error. A su vez, este último tiene por objetivo deducir cuáles son los problemas más relevantes que se perfilan en el transcurso de la formación léxica del estudiante búlgaro.

El presente apartado expone las conclusiones que hemos sacado al investigar sobre la interlengua del alumno búlgaro de español en su parte de carácter léxico. Nos detendremos en la descripción de las producciones del alumno ya registradas en la realización de los diferentes tipos de actividades, delineando y contrastando los resultados a nivel de la composición y de las pruebas objetivas; analizaremos las estrategias de las que hace uso el estudiante; a continuación, plantearemos unas propuestas didácticas que, creemos, podrían favorecer la dirección correcta de la



metodología relacionada con la enseñanza del léxico español a nivel de Bulgaria, con sus características específicas y soluciones concretas.

#### **6.4.1. Descripción general de la interlengua del alumno búlgaro de E/LE a base del estudio de las pruebas diseñadas en la encuesta**

A continuación presentaremos una síntesis de los datos extraídos del corpus de lengua escrita por los alumnos búlgaros encuestados, cuyos estudios de español siguen un programa de formación lingüística especializado, bien alineado y detallado. El proceso de formación lingüística de nuestros informantes es de carácter institucional, sometido al plan curricular del Ministerio de Educación y Ciencia de Bulgaria en su parte referida a los objetivos, las tareas y los requisitos de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros.

El desarrollo de la interlengua de los encuestados ha señalado los siguientes resultados.

##### **6.4.1.1. La descripción formal de los textos y las estructuras lingüísticas utilizadas**

En cuanto a *la descripción formal de los textos* de los dos grupos de alumnos, analizados por separado, podríamos concluir que destacan tanto las diferencias cuantitativas como cualitativas. En primer lugar, nos gustaría subrayar que la longitud total de los textos del grupo C2 representa un poco más de las 2/3 del valor total de la misma variable para el C1 (compárese las 4203 unidades léxicas y morfemáticas usadas por el C1 frente a las 2853 para el C2) y, encima, que los estudiantes de la Universidad son la mitad del número total de los alumnos del Bachillerato. Todo ello marca una evolución gradual positiva del proceso de enseñanza con respecto al nivel más avanzado de estudios. La misma característica se observa en el sector referente al estudio del léxico: el número total de lexemas utilizados por los encuestados del C2 forma justo las 2/3 del número de los lexemas de los que ha hecho uso el grupo del Bachillerato (compárese las 2626 unidades léxicas en total empleados por el C1 frente a las 1750

pertenecientes al C2). Por último, la riqueza léxica de los dos grupos registra un desarrollo gradual positivo referente al nivel superior de estudios del español ya que los alumnos de la Universidad muestran una mayor abundancia léxica a la hora de redactar en la lengua meta (1816 lexemas diferentes del C1 en comparación con 1198 que han usado los estudiantes del C2).

Todo ello permite concluir que, a nivel intergrupar, a la hora de profundizar y avanzar en la enseñanza-aprendizaje del idioma, se perfila un proceso de formación lingüística progresivo hacia la mayor longitud textual que, a su vez, corresponde a un mayor y mejor grado de expresividad, riqueza léxica y matización del enunciado. Además, el análisis del vocabulario, en su sector cualitativo, hace evidente otra característica fundamental e importante: la frecuencia de uso de los vocablos de las cuatro categorías básicas. El estudio sobre el cuadro de las unidades léxicas que más se han repetido justifica que, en las redacciones del grupo C2 hay más diversidad y heterogeneidad léxica. En sus composiciones, la repetición y la uniformidad de la expresión lingüística son menos marcadas.

Los datos mencionados son una prueba de un desarrollo progresivo del proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario en los centros de enseñanza búlgaros, que es una explicación lógica y natural de cualquier avance y movimiento evolutivo.

#### **6.4.1.2. La característica global de los errores. Los errores léxicos**

Quisiéramos examinar, a continuación, si podríamos concluir lo mismo sobre *el cuadro del total de errores* cometidos por nuestros informantes en la composición y en las pruebas objetivas. ¿Disminuyen los errores y los fallos en el nivel más avanzado de estudios lingüísticos, cuáles son sus características y peculiaridades?

El recuento global de errores de la composición registra una suma de 500, lo que como media produce un total de 8,3 errores por composición. Distribuidos en los dos grupos, perfilan el cuadro siguiente: 352 errores detectados en las redacciones del C1 y una media de 8,8 por composición, y 148 para el C2 con una media de 7,4 por composición. La evolución a nivel intergrupar es positiva puesto que, con el aumento de la producción, disminuyen los errores. Por consiguiente, los fallos registrados en el C1

son un 70,4 % del total de errores, mientras que los del C2 presentan el 29,6 %. Debido a que nuestra investigación indaga en el área del error léxico, veamos la correlación del porcentaje de los errores con la longitud de los textos. Las desviaciones de tipo léxico en todas las composiciones son 149 distribuidas según corresponde: 101 para el C1, o sea un 67,8 % de todos los errores léxicos registrados y un 20,2 % del número global de errores cometidos, y 48 para el C2 que son el 32,2 % de todos los errores léxicos y un 9,6 % de los 500 errores en total detectados en las 60 composiciones que hemos encuestado. En cuanto a la evolución global de los errores de vocabulario, se verifica una disminución de los mismos aunque esta es muy leve y apenas percibida. Es decir, en relación al grado superior de enseñanza-aprendizaje del español, los errores léxicos extraídos a base de la composición de nuestro corpus de investigación anotan una reducción cuyas dimensiones no están tan bien marcadas, pero están presentes. En conclusión, el aumento de la producción lingüística que se delinea con el avance del proceso de estudios del español marca una tendencia progresiva hacia un mejor dominio cuantitativo del vocabulario, que comprende el uso de un vocabulario más abundante y rico, aunque la superación del error en este campo se resiste todavía.

Entre *los errores léxicos*, los más relevantes son los que atañen a la forma, en total 79. Los semánticos son 70. Es curioso señalar también que, entre el aspecto formal, a nivel intergrupo, se observa una reducción más fuerte de los errores en el nivel más alto de estudios, el C2, en comparación con la disminución de los mismos en el área semántica. Así, por ejemplo, los errores léxicos formales del grupo C2 son casi tres veces menos que los del C1 en el sector mencionado. La distribución es, respectivamente, 21: 58 a favor de los estudiantes de la Universidad. El cuadro-síntesis de los fallos en el aspecto semántico no alcanza un nivel tan alto de diferencias en su repartición entre los dos grupos: 48 errores para el C1 frente a 22 para el C2.

La investigación sobre los tipos de errores en estas dos categorías demuestra que, los contenidos más problemáticos relacionados con la forma son el reconocimiento del género y la formación de palabras. El reparto de los fallos en el elemento *género* no marca una disminución considerable para el C2, que ha cometido 11 errores, en relación con los 24 que pertenecen a los estudiantes del C1. La *lexicogénesis* es el elemento en el que la diferencia intergrupar en el dominio es evidente y sustancial: el C1 con 34

registrados frente al C2 con 10. En resumen, el contenido léxico formal que más errores ha marcado, en general, es la formación de palabras (44 errores en total) con una importante observación: para los alumnos de la secundaria resulta mucho más complicado que para el grupo universitario. En cierto grado, nuestros encuestados han obtenido resultados parecidos en la realización de las actividades 5 y 6 de las pruebas objetivas dedicadas al mismo contenido, la formación de palabras. Por consiguiente, la lexicogénesis se perfila como un contenido difícil para los estudiantes. El número de errores cometidos por grupos en la efectución de las pruebas señaladas es mucho más alto que el número de los fallos detectados en la composición puesto que, las seis actividades diseñadas son de formato más estricto y tienen por objetivo controlar el dominio de los elementos concretos. Debido a ello, en su realización han surgido diferentes ocurrencias fuera de la norma, aparte de las correctas. En general, la formación de palabras ha sido el elemento más complicado de todas las seis pruebas para los alumnos del C1. En este mismo apartado, los estudiantes búlgaros de la secundaria han registrado el mayor porcentaje de respuestas fallidas. El grupo universitario ha obtenido resultados medianos para su nivel, aunque, en comparación con los del Bachillerato, mejores.

El sector de los errores léxico-semánticos se caracteriza por fallos en el uso de los verbos *ser* y *estar* y en el empleo incorrecto de lexemas por semejanza formal, por desconocimiento o por interferencia de la LM. Este último apartado alcanza el número más alto de errores: 58, a nivel de los cuatro tipos de desviaciones detectadas en las categorías básicas de forma y de significado. Los errores referidos al grupo verbal de *ser* y *estar* llegan apenas a 12 para los dos grupos en conjunto, lo que es casi cinco veces menos que los errores semánticos vinculados al uso no adecuado de lexemas en la composición. Aquí cabe mencionar, una vez más, que los dos verbos en cuestión registran el mejor dominio de todos los contenidos controlados en la encuesta. El apartado dedicado a esta pareja verbal tanto a nivel composición como a nivel pruebas objetivas, ha marcado los máximos resultados de respuestas correctas. Las producciones fallidas con *ser* y *estar* en la composición presentan solo un 8 % de todos los errores léxicos cometidos y el 2,4 % del total de errores. La media de respuestas correctas en el uso de la pareja verbal alcanza el máximo resultado a nivel de las pruebas: el 71,7 %

frente al 28 % de las no acertadas y el 0,3 % de falta de respuesta, este último es el más bajo de las seis actividades que forman el conjunto de las pruebas diseñadas.

Los errores léxico-semánticos que atañen al uso incorrecto o inadecuado de lexemas son el 39 % del número total de los errores de vocabulario registrados en la composición que, a su vez, representa el porcentaje más alto de fallos. Las causas se originan en la semejanza de significativo, en la interferencia del búlgaro, en el desconocimiento de la unidad léxica correcta o en la elección de lexemas que pertenecen a un mismo campo semántico pero no son intercambiables en un contexto determinado. La evolución de las desviaciones de este carácter señala una disminución fuerte en el grupo C2 puesto que sus 16 errores registrados son 2,6 veces menos que los 42 fallos cometidos por el C1.

#### **6.4.1.3. El tratamiento del error léxico y las estrategias utilizadas**

Después de presentar el cuadro de los errores de vocabulario en la composición y en las pruebas, quisiéramos seguir el análisis con la búsqueda de las causas que los originan y las estrategias de las que hace uso el alumno búlgaro para solucionar problemas de tipo léxico que se le sugieren.

La primera conclusión que se desprende es que todas las estrategias que llevan a cabo los alumnos encuestados son de carácter universal y no son propias de un grupo o de otro, aunque en diferentes etapas se acentúan más unas que otras y, también, algunos de los mecanismos son más marcados en las producciones del C1 que en las del C2, y viceversa. Asimismo, las estrategias pueden ser usadas según las preferencias individuales del informante y según el caso que se le plantea, pero siempre dentro del marco de las presentadas más abajo.

Las líneas que siguen, son un cuadro que resume las causas de los errores léxicos detectados en el corpus de investigación y los respectivos mecanismos y estrategias que se relacionan con ellos.

Los errores cometidos por los alumnos búlgaros son de carácter interlingüístico e intralingüístico que, por su parte, delinea el contenido que a continuación se presenta.

***El error en la composición surge ante alguna de las situaciones siguientes:***

**Para los errores de carácter formal**

*Reconocimiento de género*

- interferencia de la LM;
- generalización de las reglas de la lengua meta;
- oposiciones que funcionan en la LM pero son de diferente distribución en el idioma objetivo.

*Formación de palabras*

- confusión formal con otro lexema;
- hipótesis falsa;
- generalización de las reglas;
- creación.

**Para los errores de tipo semántico**

*Los verbos **ser** y **estar***

- conocimientos parciales sobre el sistema lingüístico español;
- falta de control sobre el sistema lingüístico español;
- desconocimiento de los rasgos semánticos de los adjetivos atribuidos.

*Uso inadecuado de lexemas*

- conocimientos parciales sobre el sistema lingüístico español;
- confusión por semejanza formal, desconocimiento u olvido del lexema que se solicita;
- analogía de significado con lexemas comunes o próximos pero no apropiados en el contexto;
- falta de conocimiento o confusión en los valores gramaticales que repercuten en el campo léxico-semántico;
- influencia del lexema de más uso;
- transferencia negativa de la LM.

***Los errores generados en las pruebas objetivas se deben a:***

- hipótesis falsa;
- estrategias de evasión o huida del problema;
- estrategias creativas de comunicación;

- creación de paráfrasis equivalentes a la unidad léxica no disponible o desconocida y uso de frases explicativas;
- sustitución;
- generalización;
- acuñación de vocablos no normalizados en español;
- uso de hiperónimos o lexemas genéricos;
- desconocimiento de los rasgos semánticos de los adjetivos atribuidos;
- interferencia de la LM.

Bien se nota que las estrategias que mayor uso han marcado son las de interferencia de la LM; la generalización de las reglas del español; las de analogías formales o de significado, las de creación, evasión o huida del problema. No nos atreveríamos a determinar en qué momento cuál de las estrategias arriba enumeradas elegiría el alumno para resolver el caso lingüístico que le ha surgido. Normalmente, en un primer momento, la dificultad que origina el error concierne a la aparición de una estructura de la LM, es decir, el estudiante acude al búlgaro para buscar solución. La transferencia negativa de la LM, según es evidente de la tabla, es de una presencia marcada y fuerte, a pesar de que nuestros encuestados se encuentran en niveles altos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un tema que impone la reflexión didáctica orientada a adoptar medidas para restringir su influencia. Además de la interferencia, al percibir el problema, el estudiante intenta formular hipótesis, algunas falsas, otras más precisas, que él deduce espontáneamente basándose en estructuras más usuales y conocidas. Dichas hipótesis generan formaciones que, o están fuera de la norma, o simplemente no son adecuadas al determinado contexto, o resultan acertadas. Al mismo tiempo, el alumno generaliza o hace analogías con elementos lingüísticos próximos. Junto a los mecanismos que hemos señalado, funcionan también otros que son marcadamente comunicativos: el uso de paráfrasis, sustituciones, reestructuraciones de la forma. Ya hemos mencionado varias veces que nuestros informantes destacan por su capacidad creativa que, aunque en muchas ocasiones, produce formas no normalizadas en español, se considera un rasgo positivo en el proceso de aprendizaje. Hemos registrado también ejemplos de aplicación de estrategias de evasión, reducción o de

huida del problema. Del análisis de nuestro corpus se desprende que, a nivel intergrupar, todos los mecanismos y procedimientos mencionados, han señalado diferente distribución de uso. Por ejemplo, según el resultado de la ejecución de las respectivas actividades diseñadas, las estrategias de generalización y de creación se han dado más en las producciones del C1 que en los trabajos del C2. La creatividad de los estudiantes del Bachillerato sobresale también en la realización de las pruebas objetivas. Hemos registrado también un considerable número de formaciones no atestiguadas en español pero, como ya hemos destacado, del procedimiento utilizado se podría sacar provecho. Llevado por la dirección correcta de enseñanza y desarrollo lingüístico se llegaría a resultados positivos. La estrategia de creación ha sido utilizada también por el grupo C2, aunque en menor medida, se ha manifestado más en las pruebas objetivas que en la composición. Para el grupo de los estudiantes universitarios es también característica la aplicación del mecanismo de la huida del problema. Dicho procedimiento se pone de relieve en la realización de las actividades que forman las pruebas objetivas. En su momento, al ofrecer el comentario sobre el caso, supusimos que la causa se engendraba en la conciencia más precisa y estricta del aprendizaje y de la producción lingüística relacionada con la preferencia por la falta de respuesta en vez de contestar incorrectamente.

En resumen, todos los tipos de errores detectados en el corpus estudiado han sido originados por diferentes razones vinculadas algunas al conocimiento lingüístico sobre el área del vocabulario y otras, al carácter psicológico, como por ejemplo, la distracción, la fatiga, el estado de ánimo, el miedo a la interacción lingüística. Puesto que nuestra tarea básica está en el fondo de la presentación y el estudio de la interlengua del alumno búlgaro, referida al tema del vocabulario, y concierne a la explicación del error, dedicaremos las líneas siguientes al análisis de la evolución del error. Dado que ya conocemos las definiciones que se aplican a los tipos de errores, intentaremos exponer y aclarar el tema de la transición y la resistencia de los fallos lingüísticos de carácter léxico detectados en el corpus de investigación.

Según hemos mencionado, los errores fosilizados son los de desarrollo o transitorios. Estos aparecen esporádicamente y no exigen mucho trabajo para ser corregidos. Normalmente no afectan a la comprensión de lo comunicado. En la mayoría



de los casos son de carácter interlingual. Por el contrario, los errores fosilizables o permanentes son los que más se resisten y necesitan mucho tiempo y dedicación para ser superados.

En nuestra opinión, los errores detectados en la composición y en las pruebas objetivas, son de carácter transitorio, son fosilizados o de desarrollo.

Los errores transitorios referidos al reconocimiento del género se manifiestan en los nombres terminados en *-e* o en consonante y en la determinación del género por la transferencia negativa. En el nivel más avanzado de enseñanza-aprendizaje tienden a disminuir y desaparecer y permanecen, sobre todo, en el contenido referido a la interferencia de la LM.

Los errores fosilizados que atañen al elemento de la lexicogénesis se producen por las causas que mencionamos a continuación: formación de lexemas no atestiguados en español debido a la confusión de fonemas o semejanza formal; supergeneralización de las reglas de la formación de palabras, lo que provoca una aplicación de sufijos a casos en que la norma española no lo admite; transferencia negativa de la LM en la formación de nombres propios. Los mencionados errores transitorios no tienden a convertirse en permanentes. Su aparición es esporádica. Sin embargo, nos gustaría llamar la atención al subapartado de la interferencia del búlgaro en la formación de los nombres propios que necesita, a nuestro juicio, una dedicación metodológica más especial.

El contenido referente a los verbos *ser* y *estar* es el que menos errores ha registrado en el corpus. Son estos de desarrollo o fosilizados y conciernen al intercambio de los dos verbos en la estructura “uso copulativo + adjetivo” que destaca como tipo de error más marcado y al intercambio en la estructura “uso predicativo que indica lugar” que se manifiesta en muy pocos ejemplos. Las mismas categorías de errores aparecen como permanentes en el nivel superior de aprendizaje, aunque los casos son poquísimos, pero debemos tener en cuenta que su presencia es siempre posible.

En cuanto a los errores semánticos referentes al uso no apropiado de lexemas, los calificamos también transitorios o de desarrollo. Se originan en el empleo no adecuado de unidades léxicas por confusión formal; por transferencia de significado a

otros lexemas no apropiados al determinado contexto; por neutralización de la carga semántica de lexemas del mismo campo semántico; por confusión en el significado de lexemas que forman pares de oposiciones; por traducción literal a base de la interferencia de la LM. En su evolución tienden a una reducción considerable, pero los que más se resisten son los errores provocados por la transferencia de significado a otros lexemas del mismo campo semántico y los de traducción literal por interferencia del búlgaro.

#### **6.4.1.4. Composición *versus* Pruebas Objetivas: contraste de resultados de la realización**

A continuación, nos gustaría abordar el tema de la distribución de los errores en los dos tipos de tareas fundamentales que hemos diseñado: la composición y las pruebas objetivas. Sin embargo, no debemos perder de vista que los contenidos que podemos controlar más estrictamente son los de formación de palabras y el uso de los verbos *ser* y *estar* puesto que estos han coincidido en registrar errores tanto en la realización de la composición como en las seis actividades de las pruebas. Debemos tener en cuenta también que las pruebas objetivas se han diseñado con tareas mucho más concretas de efectuar, y orientadas hacia un objetivo determinado de estudio y análisis. Debido a todo ello, la comparación que se podría presentar sería a base de los valores de medias registradas. Al contrastar el análisis de errores con respecto a la composición y las pruebas objetivas, se impone la conclusión de la presencia de una actitud diferente del estudiante búlgaro con respecto a la realización de estas dos clases fundamentales de actividad.

En nuestra consideración, en la redacción de la composición el comportamiento del alumno es más natural y espontáneo. Además, la composición como tarea didáctica es una corroboración del funcionamiento de las estrategias de evasión o de escape del problema en casos en que se presenta una dificultad. Precisamente, esta es la razón por la que deducimos que los errores, producidos en la prueba centrada en el contenido, no alcanzan un número tan alto.

Las pruebas objetivas han sido realizadas de manera más formal, más apoyadas en el estudio y la reflexión. Al mismo tiempo, no tenemos que olvidar que, en esta segunda tarea básica de nuestro corpus, los encuestados también acuden a la aplicación de las estrategias de evasión o huida de un caso problemático. Por consiguiente, si a las respuestas fallidas que han dado los informantes y que, a veces abundan en las actividades, se añaden los casos de “falta de respuesta”, en ciertas ocasiones, el número de errores en las pruebas excede el de los fallos registrados en la composición. De todas formas, la media de los errores en las áreas estudiadas no registra diferencias considerables. Al mismo tiempo, nos gustaría subrayar un hecho de importante resonancia en la realización de los dos tipos de tareas. Puesto que la composición encarna la expresión libre, los contenidos difíciles o los elementos problemáticos han podido ser sustituidos por otros. La sustitución, en efecto, es imposible en las pruebas en las que el alumno se encuentra ante tres opciones: de contestar correctamente, de dar una respuesta falsa o de no contestar. Todo lo expuesto, nos permite concluir y verificar que, las pruebas objetivas han dado a nuestros informantes más posibilidades de fallos que la composición.

#### **6.4.2. Implicaciones didácticas**

Para terminar, quisiéramos destinar las líneas que siguen a las implicaciones didácticas que se desprenden del análisis de la interlengua del alumno búlgaro en la parcela del léxico español. La idea y el motivo que fundamentaron la presente investigación se vinculan a la curiosidad de estudiar el proceso de la enseñanza-aprendizaje del componente léxico de la lengua española a estudiantes de lengua materna búlgara. Semejante objetivo determina la tarea básica de la Tesis Doctoral: registrar las dificultades que enfrentan los alumnos y anotar los puntos problemáticos en la adquisición del vocabulario; buscar las causas que las provocan; trazar una serie de medidas o sugerir un modelo de comportamiento didáctico con el fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español. En este aspecto consideramos que nuestra investigación proporcionará un aporte a la problemática de la presentación y la

adquisición del vocabulario en el aula búlgara de español. Nuestro estudio muestra un conjunto abundante de datos contrastados que podrían tener aplicación directa en la clase dedicada al léxico y su enseñanza y, asimismo, servir de guía y orientación metodológica para el diseño de materiales y métodos que aborden el tema en cuestión.

Aunque creemos que las conclusiones y las propuestas didácticas que a continuación adjuntamos son generalizables a un amplio grupo de estudiantes búlgaros, queremos recordar que la presente investigación se ha realizado sobre el lenguaje escrito de un conjunto limitado de representantes del alumnado que, según aclaramos al principio, pertenece a los niveles avanzado y superior de la enseñanza del español. Nos gustaría subrayar también que la diferencia en los dos niveles, aunque existe, no es tan marcadamente significativa ni está bien perfilada. Por poner un ejemplo, los estudiantes del I curso de Filología Hispánica de la Universidad se acercan mucho en sus conocimientos sobre el idioma y en su comportamiento con respecto a la solución de problemas lingüísticos a los alumnos del último año de Bachillerato. Hemos elegido los dos grupos C1 y C2 porque nos hemos puesto como objetivo estudiar el proceso de aprendizaje del léxico a un nivel más avanzado de enseñanza de español con motivo de conseguir un conjunto de datos más amplio, auténtico y fiable desde el punto de vista del error y su evolución. Debido a todo ello, nuestras observaciones, consideraciones y propuestas van destinadas solo al nivel de enseñanza-aprendizaje del componente léxico en alumnos búlgaros y no al alumno de E/LE en general, aunque siempre existen rasgos y elementos didácticos que son comúnmente válidos.

El primer punto en el que queremos centrar nuestra atención es el error en el aspecto léxico del idioma y su concepto. Lo esencial es interpretar bien y correctamente el papel del error en el proceso de formación lingüística del estudiante, su manifestación y evolución. En general, la motivación fundamental y la tarea de la presente Tesis Doctoral ha sido el proseguir y el analizar las diferentes características del desarrollo del error cometido por el estudiante búlgaro al hacer uso del léxico español. La idea no es la de detectar el error para criticar el enfoque metodológico del docente búlgaro al enseñar ni para acusar al estudiante por haberlo cometido. La moderna visión teórico-práctica, que hemos procurado aplicar en el análisis de nuestro corpus de datos, es asumir el error como un componente inmanente del proceso educativo cuya presencia es inevitable e

ineludible por una parte y, necesaria, por otra. El fenómeno lingüístico se hace imprescindible en la enseñanza-aprendizaje del léxico español porque, primero, es un factor orientativo acerca de la fase en la que se encuentra el proceso de formación lingüística y las dificultades que este plantea y, segundo, porque sirve para encauzar los estudios hacia la dirección correcta y para optimizar el trabajo del profesorado y del alumnado en la clase dedicada a la presentación del vocabulario. En resumen, el error es de una existencia indispensable y un elemento que justifica que el aula de enseñanza-aprendizaje del léxico funciona.

En el análisis de nuestro corpus hemos presentado la tipología de errores léxicos detectados en la realización de las actividades y los hemos calificado de transitorios y de fosilizables.

El enfoque con respecto a los primeros implicaría proporcionar al estudiante búlgaro la oportunidad de aplicar sus conocimientos y ejercitar su interacción lingüística en un amplio y rico contexto que, por su parte, le ofrezca un conjunto de datos variados y polivalentes para sacar sus hipótesis, controlarlas y así avanzar en sus estudios. El docente ha de llamar la atención al alumno, provocar su interés, estimularle la motivación y la necesidad de expresarse en español para activar los mecanismos de formar hipótesis sobre fenómenos y elementos concretos durante el proceso de estudios. Asimismo, los profesores deben ayudar al estudiante a producir hipótesis cada vez más precisas y, al mismo tiempo, enriquecerlas.

El error fosilizable exige la tolerancia y la comprensión del docente. Es difícil “recetar” un tratamiento didáctico para superarlo más rápido. Tampoco son eficaces las explicaciones detalladas, la información excesiva y las definiciones complicadas. El proceso de enseñanza del vocabulario y su adquisición por el estudiante, igual que todo el proceso educativo, implica naturalidad y perseverancia.

En relación con los errores fosilizables, además de aplicar la actitud didáctica señalada para los errores fosilizados, la tendencia metodológica tiene que girar hacia los contenidos léxicos delineados que presentan dificultad. La conceptualización favorecedora del proceso cognitivo comprende una actitud docente orientada al diseño de actividades que presenten y solucionen los problemas de carácter léxico concretos y que las estructuras determinadas que resultan difíciles se ejerciten en una gama variada

de contextos. Las tareas deben ser de carácter específico, destinadas no solo a plantear “el punto débil” del vocabulario sino a repetir la estructura problemática que se resiste hasta mecanizarla en su variante correcta. Hay que trabajar con ahínco hasta que el alumno, al poner en marcha sus propios mecanismos, estrategias e incluso “trucos”, consiga ejercer el autocontrol sobre el contenido que se le resiste y aprender la regla.

En cuanto a la tipología concreta de los errores léxicos de nuestro corpus de datos, nos gustaría hacer hincapié en algunos de ellos que creemos que necesitan más atención didáctica y trabajo en el aula.

A nuestro juicio, el docente debe destinar especial interés a los fallos relacionados con el reconocimiento del género de los sustantivos por la interferencia del búlgaro. Una técnica para la corrección de los errores en dicho apartado podría ser la elaboración de listas de instancias incorrectas que hagan reflexionar al estudiante sobre el fallo y que él sea consciente del error cometido.

En el área de la lexicogénesis, es preocupante la formación de los nombres propios que, en nuestra consideración, necesitaría la realización de ejercicios específicos. Es preferible controlar también el apartado de generar palabras aplicando sufijos a casos en que la norma no lo ha admitido. Se podría profundizar más en la explicación de los rasgos formales y semánticos del rico inventario afijal español.

En el campo del empleo de *ser* y *estar*, a pesar de la mínima cantidad de errores registrados, hay que estar alerta porque, como se comentó en su momento, es un error que persiste en el nivel más avanzado y, sobre todo, en la función copulativa de los dos verbos.

Los fallos detectados por el uso inadecuado de lexemas por confusión en el significado, por desconocimiento y por traducción literal del idioma materno, forman una parcela complicada y dificultosa. Nuestra modesta opinión aconsejaría más lectura de textos originales, ejercitar más la expresión escrita y oral, controlar mejor la norma lingüística española y enriquecer el vocabulario.

En opinión general de todos los especialistas en el área de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de LE, el componente léxico más delicado y espinoso que se presenta es la fraseología. El caso nuestro no queda al margen de la visión metodológica global sobre el carácter del elemento citado y su presentación. La conclusión que se

desprende, al analizar los datos empíricos de nuestra encuesta, viene a corroborar que el alumno búlgaro, incluso en los niveles avanzados y superiores de su formación en español, necesita una preparación más especial en el campo de las expresiones idiomáticas. Consideramos que los conocimientos sobre la fraseología española, sólidos, prácticos y bien aplicables en las situaciones comunicativas concretas, son un índice de un dominio del idioma, perfecto y adecuado. ¿Cómo conseguirlos? Contestar solamente con “con mucho trabajo” no es suficiente. Los fraseologismos son el sector más arduo y resistente en el aprendizaje de una lengua. Su adquisición se consigue con el tiempo y con las muestras de lengua viva destinadas a diferentes temas, campos y ambientes de la vida y la actividad humana polifacéticas. En los niveles más bajos de enseñanza-aprendizaje, la fraseología podría aparecer como contenido pero ofreciendo pocos ejemplos. Es en los niveles avanzado y superior en los que se puede manifestar su uso en un plan más amplio y rico. De todas formas, siempre se tiene que dar contextualizada y con una oportunidad de practicar lo estudiado en diversas situaciones y entornos en los que las mismas expresiones idiomáticas aparecen, son adecuadas y correctamente usadas. Cualquier unidad didáctica que se expone ante el alumno puede ser aprovechada para enseñar fraseología. La enseñanza del componente en cuestión no debe convertirse en un objetivo por sí mismo sino que necesita ser entrelazada en los contenidos didácticos que se proponen en el proceso de los estudios de español. La lectura de textos en original, las actividades de comprensión auditiva de fragmentos de textos o de diálogos auténticos en español actual, moderno y en uso, podrían ayudar muchísimo a la perfección de la adquisición y del dominio de este aspecto delicado y complicado del aprendizaje de la lengua meta.

La presente Tesis Doctoral ha estudiado y proseguido la interlengua en el campo léxico del alumno búlgaro de español en su evolución. Hemos detectado una tendencia de reducción del error con el paso al nivel más avanzado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se han registrado casos en que los informantes del C2 han cometido un número de errores casi igual que los del C1 e incluso, a veces, ha habido un leve aumento de los fallos. Todo ello no es un signo de desarrollo regresivo del proceso de la formación léxica. No hay que olvidar que en el nivel superior las producciones lingüísticas se hacen más largas, extensas y ricas en vocabulario utilizado,

lo que aumenta la posibilidad de producirse el error. Sin embargo, esta etapa justifica que la creación léxica del alumnado se consolida más.

La metodología de la enseñanza del vocabulario está interesada en tener información sobre la valoración de la gravedad del error léxico. La evolución de esta variable depende de la fase de la formación lingüística en la que se encuentra el alumno y de la distorsión o no del mensaje producido por él, de la frecuencia del error. Desde esta perspectiva, y a base de los datos empíricos extraídos de nuestro corpus de investigación, hemos de subrayar que los errores de carácter léxico producidos por los alumnos del Bachillerato y por los estudiantes de la Universidad no han llegado a afectar la comprensión del enunciado aunque, en casos esporádicos concretos como en el género de los sustantivos (*los playos*) o en el uso no correcto y apropiado de lexemas (*hechos por restos; inmiscuir por afluir*, etc.), se ha llegado a cierta perturbación comunicativa. En cuanto a la frecuencia del error, hemos detectado que esta variable está más marcada en el sector del reconocimiento del género en el que se repiten vocablos mal formados a causa, sobre todo, de la transferencia negativa de la LM. En lo referido a la realización de las pruebas objetivas, nos gustaría recalcar la necesidad de un trabajo más entusiasta y adecuado en el sector de las expresiones idiomáticas y en el área de la formación de palabras puesto que los errores más graves se han dado en los apartados citados. Somos muy conscientes de que será una labor nada fácil, por ser los fraseologismos el punto más conflictivo de la enseñanza de una LE y su aprendizaje es el que asume más tiempo. Por otra parte, la presentación de la fraseología, como ya lo hemos explicado en varias ocasiones, nunca se debe ofrecer al estudiante descontextualizada sino en muestras originales de lengua viva. En lo que toca a la lexicogénesis, hay que subrayar que la enseñanza de la función del sistema generativo español tampoco se consigue en plazos cortos. Se puede profundizar en esta esfera en los niveles de estudio avanzados y superiores que es el caso de nuestros encuestados, debido a que ya poseen la preparación lingüística básica para entender la problemática del fenómeno mencionado.

El trabajo del docente del español se vincula también a la evolución de lo aprendido por su discípulo, controlando los errores y notando los logros. La forma de confeccionar los tipos de pruebas a través de las que se realiza la valoración de los



conocimientos se subordina a los objetivos que se pretenden conseguir, al contenido didáctico cuyo dominio se quiere supervisar y a las peculiaridades del grupo de alumnos con el que se trabaja. Normalmente, las tareas diseñadas con esta finalidad se parecen a las que hemos proporcionado a nuestros encuestados: se centran tanto en el contenido, como en la forma. Nuestra recomendación consiste en intentar combinarlas para obtener un cuadro más exhaustivo sobre el nivel de dominio del componente léxico. Es la variante que hemos estimado la más oportuna para elaborar el corpus de tareas destinadas a nuestros informantes con el fin de controlar el aprendizaje del vocabulario español. El comportamiento del alumno en cuanto a su realización es diferente. En las actividades orientadas a la forma, el estudiante actúa de manera más reflexiva procurando aplicar las reglas. Precisamente por ello y como ya hemos anotado, los alumnos tienden a hipercorregirse o equivocarse con más frecuencia. Sin embargo, las variantes correctas y adecuadas en las pruebas formales atestiguan que el proceso educativo está en función. El número de las respuestas correctas sobre las actividades de las pruebas objetivas no es tan alto como las registradas en la composición porque, en la realización de esta última tarea, los estudiantes acuden a otro tipo de estrategias. La composición es un ejercicio que controla el contenido. Los alumnos se acercan a él de una forma más natural y espontánea por lo que cometen errores sin darse cuenta. Al mismo tiempo, hacen uso de las estrategias de evasión o huida de los casos problemáticos y, así, reducen el número de otros tipos de errores. Todo ello corrobora la conclusión de que la combinación provechosa y la correcta dosificación de las diferentes clases de actividades podría ser útil en el proceso de aprender el vocabulario y optimizar los resultados.

Refiriéndonos a la labor del profesorado en la presentación del vocabulario, nos permitiríamos exponer nuestra modesta opinión formada sobre la base de la investigación efectuada y de la humilde experiencia que tenemos en el área de la enseñanza de español en Bulgaria. Es más que evidente que todos los elementos y aspectos del complicado componente léxico no se pueden abarcar, explicar y enmarcar en reglas. Es preferible que se trabajen estructuras léxicas concretas según surjan en el proceso de estudio y que luego se ejerciten en diferentes contextos para que el estudiante aprenda su función y consiga su dominio explícito y, lo más importante, que

las ponga en práctica en la comunicación real. La presente Tesis Doctoral traza la evolución y la problemática del error léxico-semántico a base de las respuestas de una parte muy reducida del amplio auditorio de alumnos búlgaros de español. En este sentido, la investigación hace un aporte al estudio y al análisis del desarrollo de la interlengua del estudiante de lengua materna búlgara en su parte vinculada al vocabulario, y puede ayudar al trabajo del profesional a encontrar y seleccionar los específicos puntos problemáticos del alumnado búlgaro sobre el componente léxico que se tienen que ejercitar y reforzar. Consideramos que todo lo expuesto convertiría el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario en más rentable, productivo y eficaz para las dos clases de participantes en él: el profesorado y los estudiantes.

Sin ninguna pretensión de haber llevado a cabo una investigación detallada y exhaustiva que haya abarcado y explicado todos los aspectos del complicadísimo e inagotable tema de enseñar y aprender vocabulario, la presente Tesis Doctoral se ha propuesto la finalidad primordial de extraer un pequeño segmento del largo proceso de formación léxica en los centros de enseñanza búlgaros en un determinado momento, someterlo a un estudio cuantitativo y cualitativo, analizar las peculiaridades que este presenta y determinar los fallos y los logros que en él se han registrado. La tarea no ha sido solo de carácter investigador sino también didáctico y consiste en intentar apoyar al docente que, al consultar los datos empíricos de nuestro corpus de estudio, pueda destinar su trabajo en el aula a ayudar a su discípulo búlgaro a superar las dificultades reales que a éste le plantea el aprendizaje del léxico español. Porque, esta es la misión esencial y única del perfil del profesor: dedicar sus conocimientos, su capacidad y experiencia profesional y su atención al aprendiz, para que este llegue a un dominio cada vez mejor del idioma extranjero convertido en objeto de su formación académica. En nuestro caso, la labor docente llevará al alumno a un acercamiento cada vez más sólido y firme al rico caudal léxico de la lengua española.

Finalmente, consideramos que el material empírico descrito, matizado y analizado en el presente trabajo de investigación y, siempre enfocado desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario español a estudiantes búlgaros, saca a

luz los puntos clave de la problemática de la mencionada parcela de la Lingüística Aplicada cuya solución metodológica podría convertir el proceso de presentación y adquisición del vocabulario en más rentable, económico, seguro y eficaz.

## **Capítulo VII:**

### **Conclusiones finales**

## Capítulo VII: Conclusiones finales

La presente investigación ha sido efectuada con la intención de perfilar la serie de aspectos y elementos a los que obedece el proceso de enseñar y aprender vocabulario en la clase de E/LE en general, al mismo tiempo que indagar en el reflejo de las características de la presentación del componente mencionado a alumnos de lengua materna búlgara.

Para conseguir este objetivo global en la Tesis Doctoral nos hemos planteado estudiar un conjunto de finalidades de carácter teórico-metodológico y práctico que delineamos en la Introducción de nuestro estudio. Es hora de comprobar si hemos cumplido con la idea de la investigación y el plan propuesto.

Nuestra primera tarea ha sido arrojar luz sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en general, estimado por todos los especialistas como uno de los elementos más difíciles en los estudios de lenguas extranjeras. Al citar sus definiciones y opiniones sobre la temática en cuestión, hemos sacado conclusiones de tipo global, comúnmente válidas, que son las siguientes:

- el conocimiento léxico, su adquisición y almacenamiento destacan por una marcada complejidad;
- el aprender vocabulario es un proceso que no acaba nunca; el dominio del léxico sigue creciendo a diferencia del conocimiento de la gramática y de la sintaxis;
- el conocimiento léxico es gradual, se da paulatinamente, se consigue y desarrolla con el tiempo, es lento y requiere mucho esfuerzo y dedicación;
- el componente léxico de un idioma es la base de la competencia comunicativa que es la que permite al estudiante efectuar la interacción en la lengua meta, desenvolverse en la sociedad que la usa y acercarse a la cultura, la historia y la vida de los hablantes nativos;

- el conocimiento del vocabulario integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos conscientes y reflexivos, otros, no conscientes y automáticos;
- el mejor aprendizaje del léxico de una LE se consigue a través de la enseñanza de la llamada *unidad léxica*, puesto que el lenguaje no contiene solo palabras simples sino lexías complejas, expresiones institucionalizadas, frases hechas, combinaciones sintagmáticas;
- el léxico se enseña constantemente en el aula: puede ser la finalidad de toda una clase; se puede ofrecer como contenido adicional para explicar y aclarar otros elementos que se estudian; se da antes o después de realizar ciertas actividades en el aula, y también para alcanzar otros objetivos: enseñar la gramática, ejercitar la pronunciación, etc., o, simplemente, como repaso.

Con la explicación de los postulados arriba mencionados hemos cumplido con el primer objetivo básico del trabajo de investigación: introducir el fundamento teórico al que obedece la presentación y la adquisición del vocabulario de cualquier idioma extranjero y, en particular, la enseñanza del léxico español. Nuestro trabajo de investigación ha adoptado las visiones científico-metodológicas más novedosas en esta parcela de la Lingüística Aplicada que giran en torno al Enfoque léxico aclarando los respectivos conceptos y puntos del modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario que él mismo propone.

A la hora de aplicar las concepciones teóricas de los investigadores en este campo a la práctica, la Tesis Doctoral ha abordado los aspectos metodológicos de la temática en cuestión que están íntimamente ligados a la propia realización del proceso de enseñar y aprender léxico. El marco metodológico, que a continuación se da cumple con otra de nuestras finalidades centrales: caracterizar los elementos del procesamiento del léxico y perfilar los requisitos que ha de tomar en consideración y seguir el docente para optimizar la labor en el aula y favorecer el aprendizaje del vocabulario de sus alumnos. La opinión de varios autores que hemos citado en la Tesis Doctoral, nos permite llegar a las siguientes conclusiones que sirven de guía didáctica al profesorado a la hora de preparar la clase de léxico:

- el conocimiento léxico se da en cuatro componentes que abarcan la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, es decir, el dominio de una unidad léxica abarca una red muy compleja de relaciones formales, semánticas, socioculturales, pragmáticas y funcionales;
- el vocabulario se aprende tanto en el contexto que proporciona al alumno información detallada sobre la unidad léxica, como también en el co-texto que indica las palabras con las que habitualmente aparece el ítem léxico en cuestión;
- la presentación del léxico exige una selección y dosificación según el nivel de estudios, los objetivos de la enseñanza, el tema que se cuestiona, el grado de dificultad y la frecuencia de uso de los ítems, los conocimientos del mundo del propio estudiante y sus intereses;
- la enseñanza del vocabulario necesita desarrollarse en diferentes planos: visual, auditivo, expresivo, motriz, relacionados con las cuatro destrezas generales de la enseñanza de LE: la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita;
- el léxico tiene que estudiarse y practicarse siempre en situaciones comunicativas reales, o que estas resulten simuladas en la clase con muestras de lengua viva;
- la competencia léxica del alumno debe desarrollarse de forma integrada en la que se combinen el elemento de interpretación y la conceptualización con la capacidad productiva en las distintas competencias. Las habilidades que entran en juego en el aprendizaje y en el enriquecimiento del vocabulario son la asociativa, la analítica y la hipotético-deductiva;
- no hay que olvidar el papel importante del uso del diccionario que es una forma de aprendizaje autónoma del componente léxico;
- la enseñanza del vocabulario abre la posibilidad de introducir una variada tipología de actividades para promover y facilitar la adquisición del mismo. En su realización se activan diferentes estrategias formales, de asociación y semánticas; de derivación y composición, de uso de hipónimos e hiperónimos; de sinónimos y antónimos, de polisemia. A base de todas estas concepciones y

características, en el aula se diseña un conjunto polícromo de tareas y ejercicios que llevan a cabo el proceso de apropiación del vocabulario español;

- la enseñanza del léxico necesita reconocer también la relevancia del aspecto afectivo en su aprendizaje que lleva a la aplicación de tareas de tipo creativo como una manera eficaz y divertida de proceder al estudio del vocabulario.

Todas estas características, puestas en práctica en el aula búlgara de la enseñanza del léxico español, asumen unas peculiaridades que en nuestro trabajo de investigación aparecen delineadas en el análisis sobre los resultados de la encuesta testada en alumnos de lengua materna búlgara. Esta ha sido, en realidad, la idea fundamental que ha alentado la propia Tesis y su finalidad nuclear: investigar en el proceso de enseñanza del vocabulario español en estudiantes búlgaros. Nuestro trabajo, enmarcado en el campo de la didáctica del léxico español en los centros de enseñanza búlgaros, ha orientado el foco de atención hacia el análisis de la interlengua del alumno búlgaro, en su parte vinculada al dominio del vocabulario, y ha presentado sus propias características, las dificultades que enfrenta el estudiante y los logros que ha conseguido en su adquisición. La investigación sobre los datos empíricos del corpus ha trazado las siguientes conclusiones:

- la enseñanza-aprendizaje del vocabulario español en alumnos búlgaros marca un desarrollo gradual y paulatino, el conocimiento léxico se consolida cuantitativa y cualitativamente con el nivel más avanzado de estudios del idioma que, por su parte, se caracteriza por un enriquecimiento de las expresiones lingüísticas y socioculturales; es un resultado esperable, típico de cualquier tipo de enseñanza e instrucción;
- el análisis de los datos de la encuesta no ha registrado anomalías ni muchas diferencias entre la propia conciencia del aprendizaje del estudiante búlgaro sobre el vocabulario español y su dominio efectivo. Los contenidos léxicos, señalados como los más difíciles en los que el error persiste, son aquellos que,



en realidad, ocasionan las dificultades y originan los problemas en su uso correcto;

- la única respuesta del alumno, que ha sorprendido con la diferencia manifestada entre su valoración como contenido difícil y el resultado satisfactorio alcanzado en la realización de las tareas diseñadas, es la referida a los verbos *ser* y *estar*. Es el componente que ha detectado el más bajo nivel de errores en las actividades de la encuesta;

- el estudio corrobora la existencia de dos tipos de errores de carácter léxico: formales y semánticos. Entre el primer grupo, hemos registrado fallos en el reconocimiento del género y en la formación de palabras. Los errores semánticos se presentan por el empleo incorrecto de los verbos *ser* y *estar* y el uso no adecuado de lexemas en los distintos contextos;

- en general, los errores léxicos que persisten pero no llegan a convertirse en fosilizables, son los que se dan en la fraseología, en la formación de palabras, en el uso inadecuado de lexemas según el contexto;

- los errores detectados en las producciones léxicas del alumno búlgaro son de tipo inter- e intralingüísticos y vienen provocados por las siguientes causas: interferencia de la LM, generalización de las reglas, hipótesis falsa, falta de control sobre el sistema lingüístico del español, paráfrasis, sustitución, estrategias de evasión o de huida del problema.

A modo de resumen, hay que destacar que nuestro estudio sobre el dominio del léxico español por estudiantes búlgaros recoge un conjunto de obviedades que nos permiten matizar ciertas recomendaciones destinadas a la enseñanza del componente en cuestión, que podrían ser respetadas por el docente en la presentación del vocabulario español:

- la clase del léxico español ha de darse siempre rindiendo cuentas ante la transferencia negativa de la LM, manifestada sobre todo en el reconocimiento del género y en el uso correcto, o más adecuado de las formaciones léxicas en el contexto;

- el profesor que enseña el léxico español a alumnos búlgaros debe ampliar el conjunto de actividades y herramientas metodológicas al efectuar el proceso intentando favorecerlo y perfeccionarlo. El plan educativo y de formación lingüística debe incluir también varias actividades de carácter lúdico. Al tomar en consideración los contenidos problemáticos para los alumnos, el docente ha de configurar tareas y ejercicios que ayuden al estudiante a “vencer los obstáculos”;
- el profesor tiene que resaltar la necesidad de enseñar al alumno búlgaro las estrategias que mejor le ayuden a descubrir el significado de las unidades léxicas, a consolidarlas, retenerlas en la memoria y utilizarlas de manera más apropiada en el acto de comunicación. La enseñanza de los mecanismos y las estrategias están siempre en consonancia con la especificidad de la presentación y el aprendizaje del léxico en el aula búlgara de español, y con las habilidades, las necesidades y los intereses del propio alumno;
- como último paso, el docente tiene que inspirar confianza y sugerir seguridad en sus discípulos búlgaros convenciéndoles del resultado positivo de sus esfuerzos por aprender el vocabulario español, a pesar de las diferencias y la distancia lingüística que se dan entre los dos idiomas: el materno y el extranjero.

Tomando como punto de partida las características propias que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español a alumnos de idioma materno búlgaro, al final, hemos centrado nuestra atención sobre la configuración de varias unidades didácticas que son, en nuestra consideración, una variante de presentar el vocabulario español a estudiantes búlgaros. Hemos intentado encauzar la práctica metodológica en consonancia con los problemas del aprendizaje del léxico que enfrentan los alumnos búlgaros de español, y que hemos detectado al revisar la encuesta y analizar los resultados. Con el diseño de la muestra didáctica hemos cumplido con nuestro tercer objetivo fundamental: el de aplicar las conclusiones alcanzadas del modelo de investigación al campo de la auténtica plasmación del proceso de enseñar y de adquirir el componente léxico.

Nuestro estudio motivado por la idea y la intención de arrojar luz a la problemática del procesamiento del vocabulario en la clase de español en los centros de enseñanza en Bulgaria, junto a las dificultades, ha mostrado también los logros y las tendencias positivas que marca el mencionado proceso. Porque, los éxitos en el aprendizaje del español por búlgaros están presentes, aunque en un contexto más global. Para confirmar la tesis mencionada, nos permitimos comunicar una información reciente. En la primera Convocatoria Oficial, después de muchos años de interrupción, de Exámenes Estatales Obligatorios de Bachillerato para finalizar los estudios secundarios en Bulgaria, celebrada en junio de 2008, los mejores resultados en todas las asignaturas presentadas, se han alcanzado en Lenguas Extranjeras, reservados los primeros tres lugares para el francés, el italiano y el español, respectivamente.

Merece subrayar que la Tesis Doctoral pone de relieve una aportación considerable. Nuestra investigación manifiesta las etapas de acercamiento del estudiante búlgaro a la lengua meta y su rico tesoro léxico que, en un futuro desembocarán en la apropiación del sistema lingüístico español si se elige el camino más adecuado a seguir según los objetivos de la enseñanza, el nivel de estudios, la motivación del alumnado, siempre aprovechando su capacidad creativa y el deseo de participar en el desarrollo de la clase. En resumen, el éxito del proceso educativo y de formación va estipulado por los siguientes factores, muy acertadamente definidos por J. Sánchez Lobato:

Para la enseñanza, una buena preparación del profesor, un buen programa y la selección del método apropiado siempre llevarán al alumno, a buen puerto, si éste tiene interés.<sup>112</sup>

Finalmente, la presente Tesis Doctoral sin pretensión alguna de haber abarcado el abanico multicolor de todos los conceptos teórico-metodológicos y de haber elucidado toda la problemática de la enseñanza del vocabulario español a alumnos búlgaros, creemos, ha abierto un camino de investigación que puede ir profundizando en el análisis del objeto estudiado adjuntando futuros detalles y contenidos que esclarezcan cada vez mejor la esencia del tema en cuestión.

---

<sup>112</sup> Sánchez Lobato, J. (2002): “La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera”, en J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo y R. Pinilla Gómez, *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 84

## **Capítulo VIII:**

### **Bibliografía**

**8.1. Bibliografía general**

**8.2. Métodos para la enseñanza de E/LE**

**8.3. Diccionarios**

## Capítulo VIII: Bibliografía

### 8.1. Bibliografía general

- **ACADEMIA BÚLGARA DE CIENCIAS (ABC) (1983). БЪЛГАРСКА АКАДЕМИЯ НА НАУКИТЕ (БАН), (1983):** *Граматика на съвременния български книжовен език, Том III: Синтаксис*, София, изд. БАН. (*Gramática de la lengua moderna literaria búlgara, Vol. III: Sintaxis*, Sofía, editorial ABC).
- **AITCHISON, J. (1987):** *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Basil Blackwell.
- **ALVAR EZQUERRA, M. (1993):** *La formación de palabras en español*, Cuadernos de Didáctica de español/LE, Madrid, Arco/Libros.
- **ALVAR EZQUERRA, M. (2003):** *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco/Libros.
- **ALLEN, V. (1983):** *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- **BARALO OTTONELLO, M. (1994):** *La adquisición del español como lengua extranjera: aspectos morfoléxicos*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- **BARALO OTTONELLO, M. (1996):** “Algunos aspectos de la adquisición de la morfología léxica del español como lengua extranjera”, en S. Montesa Peydró y P. Gomis Blanco (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I, Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 143 – 158.
- **BARALO OTTONELLO, M. (1997):** “La organización del lexicón en la lengua extranjera”, en *Revista de Filología Románica*, 14, vol. 1, pp. 59 – 71.
- **BARALO OTTONELLO, M. (1999):** *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- **BARALO OTTONELLO, M. (2001):** “La construcción del lexicón en Español/LE: transferencia y construcción creativa”, en M<sup>a</sup>. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 165 – 174.

- **BARALO OTTONELLO, M.** (2006): “Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE”, en *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Würzburg. 19 - 20 mayo 2006, Internacional House Barcelona y Difusión.
- **BUSTOS GISBERT, J. M.** (1998): “Análisis de errores: problemas de categorización”, en *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense de Madrid, pp. 11 - 40.
- **BUSTOS GISBERT, J. M. y SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (coords.)** (2006): *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones.
- **BUZAN, T.** (1974): *The Mind Map Book*, Londres, BBC Books.
- **CARROLL, J. B.** (1986): “Second language”, en R. F. Dillon & R. J. Sternberg, *Cognition and instruction*, Orlando, Academic Press.
- **CARTER, R. y McCARTHY, M. (eds.)** (1988): *Vocabulary and Language Learning*, Londres, Longman.
- **CASTAÑEDA, A.** (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Método.
- **CASTILLO CARBALLO, M<sup>a</sup>. A.** (2001): “Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas”, en M<sup>a</sup>. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 267 - 272.
- **CERVERO, M<sup>a</sup>. J. y PICHARDO, F.** (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- **COADY, J. y HUCKIN, T. (eds.)** (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- **CÓMPLICES DE TU BELLEZA**, revista, No. 79, junio 2008, [www.bodybell.com](http://www.bodybell.com)
- **CONSEJO DE EUROPA** (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica de Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.
- **CORDER, S. P.** (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press
- **CORDER, S. P.** (1991): “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores”, en J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras, Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 63 - 77, (según el artículo traducido de S. P. Corder. Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL*, Vol. IX, 2, pp. 147 - 160, 1971. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg).
- **CORDER, S. P.** (1991): “La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda”, en J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras, Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 31 - 40, (según el artículo traducido de S. P. Corder. The Significance of Learners’ Errors”. *IRAL*, Vol. V, 4, pp. 161 - 170, 1967. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg).

- **CORPAS PASTOR, G.** (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- **COSERIU, E.** (1977): *El hombre y su lenguaje*, Biblioteca Románica Hispánica, Madrid, Gredos.
- **CROSS, G. R.** (1984): *Introducción a la Psicología del Aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- **CHOMSKY, N.** (1975): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.
- **CHOMSKY, N.** (1989): *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*, Madrid, Alianza Editorial.
- **DE MIGUEL GARCÍA, M<sup>a</sup>. L.** (2005): “La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula”, en *Revista de Didáctica MarcoELE No. 1*, [www.marcoele.com](http://www.marcoele.com).
- **DE SANTIAGO GUERVÓS, F. J. y BUSTOS GISBERT, J. M.** (2006): “Conciencia de error en los buenos aprendices no anglohablantes”, en J. M. Bustos Gisbert y J. J. Sánchez Iglesias (coords.), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones, pp. 133 – 155.
- **DURÃO, A. B. de A. B.** (2007): *La interlengua*, Madrid, Arco/Libros.
- **FERNÁNDEZ, S.** (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- **FLÓREZ MÁRQUEZ, OSCAR A.** (2001): “¿Qué español enseñar? o ¿cómo y cuándo enseñar los diferentes registros o hablas del castellano?”, en M<sup>a</sup>. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 311 – 316.
- **FORMENT FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. M.** (2001): “Hacer novillos, hacer campana o hacer la vaca: ¿qué fraseología enseñar?”, en M<sup>a</sup>. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 317 – 325.
- **FRANCO FIGUEROA, M.** (2001): “Preferencia de norma: a propósito de la derivación en el aprendizaje del vocabulario”, en M<sup>a</sup>. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 327 – 338.
- **FRIES, CH.** (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- **GALISSON, R.** (1979): *Lexicologie et enseignement des langues*, París, Hachette.
- **GALISSON, R.** (1991): *De la langue à la culture par les mots*, París, Clé Internacional.

- **GELABERT, M<sup>a</sup>. J., BUESO, I. y BENÍTEZ, P.** (2002): “La importancia del tratamiento léxico”, en *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Cuadernos de Didáctica del español/LE, Madrid, Arco/Libros, pp. 53 – 66.
- **GIOVANNINI, A. et al.** (1996): “Vocabulario”, en *Profesor en acción 2*, Madrid, Edelsa, pp. 43 – 70.
- **GÓMEZ MOLINA, J. R.** (1997): “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”, en *REALE*, 7, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 69 – 93.
- **GÓMEZ MOLINA, J. R.** (2000): “Las unidades fraseológicas del español. Una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de E/LE”, en *Quaderns de Filologia, Estudis linguistics*, 5. pp. 111 – 134.
- **GÓMEZ MOLINA, J. R.** (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 491 – 510.
- **GÓMEZ MOLINA, J. R.** (2004b): “Las unidades léxicas en español”, en J. Sánchez Lobato et al., *CARABELA No. 56, La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, pp. 27 – 50.
- **GÓMEZ MOLINA, J. R.** (2004c): “Los contenidos léxico-semánticos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 789 – 810.
- **GÓMEZ TORREGO, L.** (1995): *El léxico en el español actual: uso y norma*, Madrid, Arco/Libros.
- **GRANDE RODRÍGUEZ, V.** (2001): “Actividades para el aprendizaje del léxico: análisis y propuestas”, en M<sup>a</sup>. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 413 – 421.
- **HIGUERAS GARCÍA, M.** (1994): *Enseñanza del léxico*, Memoria del Máster, Universidad Antonio de Nebrija.
- **HIGUERAS GARCÍA, M.** (1996): “Aprender y enseñar léxico”, en N. Sans y L. Miquel (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera II*, Cuadernos del tiempo libre, Colección Expolingua, Madrid, pp. 111 – 126.
- **HIGUERAS GARCÍA, M.** (1997): “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”, en *REALE*, 8, pp. 35 – 49.
- **HIGUERAS GARCÍA, M.** (2004a): *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- **HIGUERAS GARCÍA, M.** (2004b): “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, en J. Sánchez Lobato et al., *CARABELA No. 56, La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, pp. 5 – 25.
- **INSTITUTO CERVANTES** (2007): *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES, Niveles de referencia para el español, A1-A2; B1-B2; C1-C2*; Madrid, Instituto Cervantes Biblioteca Nueva, Edelsa.



- **IRABIEN de RAIKO, D. B.** (2001): “Rienda suelta a la imaginación: adquisición de léxico a través de la redacción”, en M<sup>a</sup>. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 191 – 200.
- **IZQUIERDO GIL, M<sup>a</sup>. C.** (2004): “El papel del vocabulario instrumental en el desarrollo de la competencia estratégica”, en J. Sánchez Lobato *et al.*, *CARABELA No. 56, La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, pp. 99 – 120.
- **KATAMBA, F.** (1994): *English Words*, Londres-Nueva York, Routledge.
- **KOIKE, K.** (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Universidad de Alcalá y Takushoku University.
- **KRASHEN, S. D.** (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- **KRASHEN, S. D. y TERRELL, T. D.** (1983): *The Natural Approach to Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- **LADO, R.** (1957): *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press (Traducción al español: *Lenguas y Culturas*, Madrid, Paraninfo).
- **LAHUERTA GALÁN, J. y PUJOL VILA, M.** (1993): “La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica”, en L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera I*, Cuadernos del tiempo libre, Colección Expolingua, Madrid, pp. 117 – 138.
- **LAHUERTA GALÁN, J. y PUJOL VILA, M.** (1996): “El lexicon mental y la enseñanza del vocabulario”, en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, pp. 117 – 129.
- **LEWIS, M.** (1993): *The Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.
- **LEWIS, M.** (1997): *Implementing the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.
- **LEWIS, M.** (2000): *Teaching collocations. Further Developments in the Lexical Approach*, Language Teaching Publications.
- **LICERAS, J. M.** (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras, Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- **LÓPEZ MORALES, H.** (1993): “En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular”, en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga, pp. 9 – 22.
- **LUQUE DURÁN, J. D.** (1998): “Introducción a la tipología léxica”, en B. Gallardo (ed.), *Temas de Lingüística y Gramática*, Universidad de Valencia, pp. 122 – 145.
- **LUQUE DURÁN, J. D. y MANJÓN POZAS, F. J. (eds.)** (1999): *Investigación y didáctica del léxico*, Granada, Serie Collectae.
- **LUQUE DURÁN, J. D. y PAMIES BERTRÁN, A. (eds.)** (1994): *Primeras Jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, Granada, Método.

- **LUQUE DURÁN, J. D. y PAMIES BERTRÁN, A. (eds.)** (1998): *Léxico y fraseología*, Granada, Método.
- **MARIE-CLAIRE**, revista, 17.06.2008, [www.marie-claire.es](http://www.marie-claire.es)
- **MARTÍNEZ AGUDO, J. D.** (1999): “Reflexiones psicolingüísticas sobre la interferencia léxica”, en J. de Dios Luque Durán y F. José Manjón Pozas (eds.), *Investigación y didáctica del léxico*, Granada, Serie Collectae, pp. 149 – 156.
- **MARTÍNEZ MARÍN, J.** (1994): “El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del E/LE: la sinonimia y cuestiones conexas”, en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Español para extranjeros: Didáctica e investigación, Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, pp. 351 – 362.
- **MAYOR, J.** (1994): “Adquisición de una segunda lengua”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL, pp. 21 – 57.
- **McCARTHY, M.** (1990): *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- **McCARTHY, M.** (1999): “What constitutes a basic vocabulary for spoken communication?”, en *Studies in English Language and Linguistics, I*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 233- 249.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC), DECRETOS No.2 DEL PLAN CURRICULAR** (2000, 2006). **МИНИСТЕРСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО И НАУКАТА (МОН), НАРЕДБА No.2 ЗА УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ** (2000, 2006): *Държавни Образователни Изисквания за Учебно Съдържание, Културно-образователна област: Чужди езици*, София, ДВ, бр.48/13.06.2000 (изм. – ДВ, бр. 58/18.07.2006). (*Estándares Estatales Educativos sobre el Plan Curricular, Área Cultural y de Instrucción: Lenguas extranjeras*, Sofía, Gaceta del Estado No.48/13.06.2000, enmienda: Gaceta del Estado No. 58/18.07.2006).
- **MORANTE, R.** (2005): “Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico”, en *redELE*, número 4 , [www.sgci.mec.es/redele/revista.shtml](http://www.sgci.mec.es/redele/revista.shtml)
- **MORENO RAMOS, J.** (2004): “Enseñar lengua desde un enfoque léxico” en *GLOSAS DIDÁCTICAS, Revista Electrónica Internacional*, No. 11, ISSN 1576-7809, pp. 162 – 168.
- **NATION, I. S. P.** (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*, New York, Newbury House.
- **NATION, I. S. P.** (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- **NEMSER, W.** (1991): “Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas”, en J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras, Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 51 – 61, (según el artículo traducido de W. Nemser. Approximative System of Foreign Language Learners. *IRAL*, Vol. IX, 2, pp. 115 – 123, 1971, Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg).

- **NEWMARK, L. y REIBEL, D.** (1968): “Necessity and sufficiency in language learning”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 6, pp. 145 – 164.
- **ONMADRID**, revista, No. 108, 2008.
- **PENADÉS MARTÍNEZ, I.** (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Cuadernos de Didáctica del español/LE, Madrid, Arco/Libros.
- **PENADÉS MARTÍNEZ, I.** (2004): “La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE”, en J. Sánchez Lobato *et al.*, *CARABELA* No. 56, *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, pp. 51 - 67.
- **PISOT GARCÍA, R. E.** (2003): “Fraseología en el aula de español. Aplicación didáctica de un glosario.” en J. G. Asencio y J. S. Lobato (dirs.), *Forma: Formación de formadores*, Madrid, SGEL, pp. 29 – 64.
- **PREMIOS ÓSCAR**, <http://www.portalmix.com/cine/oscar/>
- **RAÍZ BULGARIA**, revista, No. 1, junio 2008.
- **ROMERO GUALDA, M<sup>a</sup>. V.** (1991): “La enseñanza del vocabulario”, en *I Jornadas Internacionales de Didáctica del español como Lengua Extranjera*, Madrid, Dirección General de Cooperación Cultural – Ministerio de Cultura, pp. 151 – 166.
- **ROMERO GUALDA, M<sup>a</sup>. V.** (1993): “Enseñanza del vocabulario e interacción cultural”, en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, *Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, pp. 179 – 188.
- **RUIZ GURILLO, L.** (1994): “Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje en la fraseología del español como lengua extranjera”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL, pp. 141 – 151.
- **RUIZ GURILLO, L.** (1997): *Aspectos de fraseología teórica española*, Valencia, Universidad de Valencia.
- **SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J.** (2004): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J.** (1994): “Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp. 175 – 186.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J.** (2002): “Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica”, en J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo y R. Pinilla Gómez, *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 7 -28.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J. et. al.** (2004): *Carabela No.56, La enseñanza del léxico en español como segunda lengua, lengua extranjera*, Madrid, SGEL.

- **SÁNCHEZ LOBATO, J., SANTOS GARGALLO, I. y PINILLA GÓMEZ, R.** (2002): *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- **SANTAMARÍA PÉREZ, M<sup>a</sup>. I.** (2006): *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Universidad de Alicante.
- **SANTOS GARGALLO, I.** (1991): *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Complutense.
- **SANTOS GARGALLO, I.** (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- **SANTOS GARGALLO, I.** (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cuadernos de Didáctica del español/LE, Madrid, Arco/Libros.
- **SANZ ÁLAVA, I.** (2001): “El léxico en la enseñanza de E/LE: una aplicación práctica para el nivel intermedio”, en M<sup>a</sup>. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 635 -645.
- **SARMIENTO, R. y SÁNCHEZ, A.** (1989): *Gramática básica del español, norma y uso*, Madrid, SGEL.
- **SCHMITT, N.** (1997): “Vocabulary learning strategies”, en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 199 – 227.
- **SCHMITT, N.** (2000): *Vocabulary in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- **SCHMITT, N. y MCCARTHY, M.** (1997): *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- **SELINKER, L.** (1969): “Language Transfer”, en *General Linguistics*, 9, pp. 67 – 92.
- **SELINKER, L.** (1991): “La interlengua”, en J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras, Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 79 - 101, (según el artículo traducido de L. Selinker. Interlanguage. *IRAL*, Vol. X, 3, pp. 209 – 231, 1972, Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg).
- **SILES ARTÉS, J.** (1995): “La enseñanza del léxico”, en T. Álvarez Angulo (ed.), *Didáctica: Lengua y Literatura*, 7, Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados, Madrid, Universidad Complutense, pp. 149 – 154.
- **SILES ARTÉS, J.** (1996): “La enseñanza del léxico, unos granos de sal y pimienta”, en S. Montesa Peydró y P. Gomis Blanco (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Actas del V Congreso Internacional de ASELE, Málaga, pp. 159 – 164.
- **SINGLETON, D.** (1997): “Learning and processing L2 vocabulary”, in *Language Teaching* 30, pp. 213 – 225.
- **SÖHRMAN, I.** (2007): *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*, Madrid, Arco/Libros.

- **SÖKMEN, A.** (1997): “Current trends in teaching second language vocabulary”, in N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 237 – 257.
- **STERN, H. H.** (1983, 7ª ed. 1991): *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- **STOYANOV, S.** (1984). **СТОЯНОВ, С.** (1984): *Граматика на българския книжовен език: Фонетика и Морфология*, София, Наука и Изкуство. (*Gramática de la lengua literaria búlgara: Fonética y Morfología*, Sofía, Nauka i Izkustvo).
- **TORRES GONZÁLEZ, S.** (1996): “Los diccionarios en el aula de español como lengua extranjera. Algunas actividades”, en S. Montesa Peydró y P. Gomis Blanco (eds.), *Tendencias actuales de la enseñanza del español como lengua extranjera I, Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 165 – 171.
- **UNIVERSITARIOS 100%**, revista, noviembre de 2006, No. 23, Ed. Estrenos 21, S.L.
- **VÁZQUEZ, G. E.** (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- **VÁZQUEZ, G. E.** (1999): *¿Errores? ¿Sin falta!*, Madrid, Edelsa.
- **VEINTE MINUTOS**, revista, Lunes, 27 de noviembre de 2006, año VII, No. 1592, Ed. Multiprensa y más, S.L.
- **VV. AA.** (2003): *Forma: Formación de formadores 6, Léxico, fraseología y falsos amigos*, Madrid, SGEL.
- **WOTJAK, G. (ed.)** (1998): *Estudios de fraseología y fraseología del español actual*, Madrid, Iberoamericana.
- **YAGÜE GUTIÉRREZ, P.** (2003): “Las “formas rutinarias” en la enseñanza de E/LE. Teoría y práctica.”, en J. G. Asencio y J. S. Lobato (dirs.), *Forma: Formación de formadores*, Madrid, SGEL, pp. 9 – 28.
- **ZULUAGA, A.** (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

## 8.2. Métodos para la enseñanza de E/LE

- **ALZUGARAY, P., BARRIOS, Mª. J. y BARTOLOMÉ, P.** (2007): *Preparación al Diploma de Español (Nivel Superior)*, C2, Madrid, Edelsa.
- **BELTRÁN, Mª. J. y YÁNEZ TORTOSA, E.** (1996): *Modismos en su salsa. Modismos, locuciones y expresiones fijas en sus contextos*, Madrid, Arco/Libros.
- **CASTRO VIÚDEZ, F et al.**, (2004): *Nuevo ven 2. Libro del profesor*, Madrid, Edelsa.

- **CASTRO VIÚDEZ, F.** (1994): “Fases de una unidad didáctica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp. 187 – 194.
- **CASTRO VIÚDEZ, F. et al.**, (2003): *Nuevo ven 1. Libro del profesor*, Madrid, Edelsa.
- **ENCINAR, Á.** (1999): *Palabras, palabras. Vocabulario temático*, Madrid, Edelsa.
- **HERNÁNDEZ, E.** (2000). **ЕРНАНДЕС, Е.** (2000): *Испанска лексика в действие*, София, Колибри. (*Vocabulario práctico español*, Sofía, Colibrí).
- **KÍTOVA, M. y VÚCHEVA, E.** (1995): *Curso de gramática aplicada del español (Morfosintaxis)*, Sofía, Bulvest 2000.
- **LEVI, A. y VÚCHEVA, E.** (1999): *El español. ¡A saber más y mejor!*, Sofía, Softtrade.
- **MÍTKOVA, A. y KIUCHÚKOVA-PETRINSKA, B.** (1999). **МИТКОВА, А. и КЮЧУКОВА-ПЕТРИНСКА, Б.** (1999): *Практическа испанска граматика*, София, Везни – 4. (*Gramática práctica del español*, Sofía, Vezni – 4).
- **RUIZ GURILLO, L.** (2002): *Ejercicios de fraseología*, Cuadernos de lengua española, Madrid, Arco/Libros.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J. y AGUIRRE, B.** (1992): *Léxico fundamental del español: situaciones, temas, nociones*, Madrid, SGEL.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J. y GARCÍA FERNÁNDEZ, N.** (2007a): *Gramática, Nuevo Español 2000*, Madrid, SGEL.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J. y GARCÍA FERNÁNDEZ, N.** (2007b): *Nuevo Español 2000, Libro del alumno, Nivel elemental*, Madrid, SGEL.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J. y GARCÍA FERNÁNDEZ, N.** (2007c): *Nuevo Español 2000, Libro del alumno, Nivel medio*, Madrid, SGEL.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J. y GARCÍA FERNÁNDEZ, N.** (2007d): *Nuevo Español 2000, Libro del alumno, Nivel superior*, Madrid, SGEL.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J., GARCÍA FERNÁNDEZ, N. y GOMIS BLANCO, P.** (2007a): *Nuevo Español 2000, Cuaderno de ejercicios, Nivel elemental*, Madrid, SGEL.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J., GARCÍA FERNÁNDEZ, N. y GOMIS BLANCO, P.** (2007b): *Nuevo Español 2000, Cuaderno de ejercicios, Nivel medio*, Madrid, SGEL.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J., MORENO GARCÍA, C. y SANTOS GARGALLO, I.** (2005a): *Nuevo español sin fronteras. Cuaderno de ejercicios, A2*, Madrid, SGEL.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J., MORENO GARCÍA, C. y SANTOS GARGALLO, I.** (2005b): *Nuevo español sin fronteras. Cuaderno de ejercicios, C1*, Madrid, SGEL.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J., MORENO GARCÍA, C. y SANTOS GARGALLO, I.** (2005c): *Nuevo español sin fronteras. Guía didáctica, A2*, Madrid, SGEL.

- **SÁNCHEZ LOBATO, J., MORENO GARCÍA, C. y SANTOS GARGALLO, I.** (2005d): *Nuevo español sin fronteras. Libro del alumno, A2*, Madrid, SGEL.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J., MORENO GARCÍA, C. y SANTOS GARGALLO, I.** (2005e): *Nuevo español sin fronteras. Libro del alumno, C1*, Madrid, SGEL.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J., MORENO GARCÍA, C. y SANTOS GARGALLO, I.** (2005f): *Nuevo español sin fronteras. Libro del alumno, B1-B2*, Madrid, SGEL.
- **SÁNCHEZ LOBATO, J., MORENO GARCÍA, C. y SANTOS GARGALLO, I.** (2005g): *Nuevo español sin fronteras. Cuaderno de ejercicios, B1-B2*, Madrid, SGEL.
- **YÁNEVA, D y MICHEV, S.** (2006). **ЯНЕВА, Д. и МИЧЕВ, С.** (2006): *Практическа испанска граматика*, София, Везни-4. (*Gramática práctica del español*, Sofía, Vezni – 4).

### 8.3 Dicionarios

- **ALVAR EZQUERRA, M. (dir.)** (1987): *DGI, Diccionario general ilustrado de la lengua española*, Barcelona, Bibliograf.
- **ALVAR EZQUERRA, M. (dir.)** (1992): *Diccionario escolar de la lengua española Vox*, Decimocuarta edición, Barcelona, Bibliograf.
- **ALVAR EZQUERRA, M. y MORENO FERNÁNDEZ, F. (dirs.)** (1995): *DIPELE, Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española Vox*, Barcelona, Bibliograf; Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares.
- **BOSQUE, I. (dir.)** (2004): *REDES, Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.
- **DRAE** (2001): *Diccionario de la lengua española de la Real Academia*, Vigésima segunda edición, Madrid, Espasa Calpe.
- **DUEA** (2003): *Diccionario de uso del español actual, CLAVE*, Sexta edición: enero 2003, Madrid, SM.
- **GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (dir.)** (1996): *DSLE, Diccionario Salamanca de la Lengua Española*, Madrid: Santillana; Salamanca: Universidad de Salamanca.
- **MALDONADO, C. (dir.)** (2002): *DEPELE, Diccionario de Español para Extranjeros*, Madrid, SM.
- **NEICOV, T., TZENKOVA, E., GUEORGUIEV, Z. y KUCHER, J.** (1974): *Diccionario español-búlgaro*, Sofía, Nauka i Izkustvo.
- **REAL ACADEMIA ESPAÑOLA** (2006): *Diccionario esencial de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

- **REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA** (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- **REYNOSO GONZÁLEZ, H. G.** (2001): *Expresiones idiomáticas del español*, (*Diccionario temático*), Hazel, Bulgaria.
- **SAINZ de ROBLES, F. C.** (1979): *Diccionario español de sinónimos y antónimos*, La Habana, Editorial Científico – Técnica.
- **SECO, M.** (1986): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Novena edición; Novena reimpresión: 1995, Madrid, Espasa Calpe.
- **SLAGER, E.** (2006): *Diccionario de uso de las preposiciones españolas*, Madrid, Espasa Calpe.
- **TSENKOVA, E. y NEICOV, T.** (1984): *Diccionario búlgaro-español*, Sofía, Nauka i Izkustvo.
- **VARELA, F. y KUBARTH, H.** (1994): *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid, Gredos.



## **Capítulo IX:**

### **Apéndice**

**9.1. Unidad didáctica 1: *A COMER Y BEBER EN ESPAÑA***

**9.2. Unidad didáctica 2: *EL ARTE – LA EXPRESIÓN MÁS VIVA DEL SENTIMIENTO***

**9.3. Unidad didáctica 3: *HAZ LAS MALETAS: EL VERANO YA ESTA AQUÍ***

## UNIDAD DIDÁCTICA 1



***A COMER Y BEBER EN ESPAÑA***

## LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO:

### *A COMER Y BEBER EN ESPAÑA*

La *Unidad didáctica* presentada a continuación es un modesto intento de aplicar las visiones metodológicas defendidas por parte de los investigadores citados en los capítulos *III* y *IV* del presente trabajo de investigación y al tomar en consideración el análisis de los resultados de la encuesta testada a los alumnos búlgaros. A la hora de elaborar el tema, nos hemos basado en los postulados del Enfoque comunicativo y el Enfoque léxico tratando de seguir la concepción de Gómez Molina y su modelo didáctico. Siguiendo la escala de los niveles de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas extranjeras, establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, hemos destinado la *Unidad 1* a alumnos de E/LE cuyo nivel de estudios corresponde a A2.

El objetivo básico de la *Unidad* es ofrecer un ejemplo de enseñar el léxico en el aula de *E/LE* explotando el área temática de la comida y la bebida. El respectivo vocabulario se expone a través de varios textos de lectura, diálogos cortos de audición y reproducción, basados en la vida real, y diferentes actividades que abarcan las competencias lingüísticas y pragmáticas, añadiendo también al final conocimientos culturales relacionados con la cocina española, la hispanoamericana y la búlgara. No hemos dejado aparte el análisis de los elementos gramaticales puesto que el estudio del léxico y de las estructuras gramaticales no se puede dar por separado. Están presentes las cuatro destrezas fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje de *E/LE* – la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión oral, la expresión escrita – que aparecen integradas a lo largo de las cinco secciones de la *Unidad didáctica*.

Por supuesto que las palabras clave son *la comida* y *la bebida*. Las dos unidades léxicas, objeto de estudio, nos permiten diseñar tareas que expongan y muestren su uso.

Antes de iniciar el desarrollo de las actividades, en la sección preliminar denominada “Antes de empezar”, el profesor ofrece a sus alumnos una introducción al tema. Él formula varias preguntas que sirven de orientación sobre qué contenidos se van

a estudiar en las clases posteriores y, gracias a ellas, se presenta el área temática principal con sus subáreas y subtemas: tipos y variedades de comida y bebida; expresar gustos; establecimientos y lugares de comida y bebida; relacionar la alimentación con la salud y el estado físico; etc. La mencionada clase de actividades iniciales desempeña, en nuestra consideración, el papel del primer vértice del heptágono propuesto por Gómez Molina y denominado “Referentes”. Dicho punto marca las posibles unidades léxicas relacionadas con el contenido básico de la *Unidad didáctica* que se van a desarrollar en esta. Al mismo tiempo, esta parte abarca la llamada “lluvia de ideas” que introduce el tema, el léxico específico y comprueba la comprensión general de los elementos del vocabulario que se van a estudiar. Se hace hincapié en su uso en determinadas situaciones comunicativas.

A continuación, exponemos las cinco secciones de las que está estructurada la *Unidad didáctica* analizando su contenido desde la perspectiva de la enseñanza del vocabulario y las actividades idóneas para su presentación.

#### **A. LA ESPAÑOLA, ¡QUÉ COMIDA MÁS RICA!**

La sección ofrece dos diálogos - en un bar / en un restaurante - que sirven de punto de partida, adjuntando también un listado de precios de la comida y la bebida. Los alumnos escuchan muestras de lengua y realizan pruebas de control de la comprensión. Después producen microdiálogos que se pueden dar a modo de actividad lúdica con el objetivo de garantizar la apropiación de las funciones comunicativas presentadas. En la parte “Practica” se proponen dos ejercicios de expresión escrita y oral que consisten en completar diálogos cortos con las fórmulas ya conocidas, y de representar la situación que se puede producir en un restaurante, apoyándose el estudiante en las pautas dadas a continuación.

A partir de la información obtenida de este sector, el alumno ya recibe la información sobre la realidad mediante la elaboración de asociogramas: el tema explotado le permite clasificar los diferentes tipos de comida y bebida, característicos de España, y los establecimientos de comida y bebida; obtener conocimientos de

carácter pragmático relacionados con las expresiones de uso frecuente de pedir comida/bebida/la cuenta, de preguntar por gustos.

La sección *A* sirve de una especie del segundo punto del esquema de Gómez Molina, que corresponde a “Agrupaciones conceptuales y funcionales” cuyo objetivo es, que el estudiante desarrolle su capacidad de observar diferentes relaciones nocionales, que descubra combinaciones y las utilice adecuadamente en el habla.

### **B. HACER LA COMPRA**

Al mismo campo del heptágono pertenece el sector *B* de la *Unidad 1*, que amplía los conocimientos sobre el tema abarcando otro espacio vinculado a la comida y la bebida: *la compra*. Se propone al alumno un texto de comprensión lectora con preguntas sobre el contenido y tres diálogos que representan situaciones de hacer la compra en diferentes lugares – en el mercado, en la tienda del barrio. Aparte se extrae la competencia pragmática que sistematiza el empleo de fórmulas en las situaciones comunicativas concretas y adjunta las estructuras específicas relacionadas con las medidas de algunos artículos de alimentación. A partir de una serie de actividades de variada tipología que ejercitan la expresión escrita y la oral, los estudiantes consolidan y amplían el léxico y las funciones comunicativas adquiridas a lo largo de las secciones *A* y *B*.

Al mismo tiempo, el sector *B* presenta las “Relaciones semánticas” y la “Lexicogénesis”, los otros dos bloques que menciona el lingüista español en su esquema. El vocabulario de la comida y la bebida, que se adjunta en la sección *B*, explica el significado denotativo de las palabras fuera de cualquier contexto. Además, se ofrecen unos ejemplos de uso connotativo de ciertas unidades léxicas que le muestra al alumnado otra clase de relación y significado, más complejos, que se determinan por factores culturales, emocionales, personales, etc.

Por otro lado, aparte se presta atención a los distintos registros del lenguaje al exponer como ejemplo la variación diatópica referente a las variantes de las unidades léxicas del español de América.

Uno de los ejercicios dentro de la parte “Practica” corresponde a la creación de palabras en español a partir de las posibilidades internas de la lengua. A base de esta actividad, el estudiante aprende distinguir los valores de los diferentes componentes morfológicos.

### **C. HABLAR DE GUSTOS**

Hablar de la comida y la bebida significa preguntar sobre los gustos. Partiendo de otro contexto – una entrevista a una joven actriz – se practica la comprensión auditiva y se expone el tema de los gustos. Los elementos funcionales se presentan en la parte llamada “Competencias pragmáticas”. Se explica el significado y el uso del verbo *gustar*, se llama la atención de los alumnos sobre lo específico de su conjugación, se introduce otros verbos que expresan el mismo contenido y tienen las mismas características gramaticales – *encantar*, *apetecer*. Se demuestran también los contrastes de gustos representados a través de su escala de gradación. A continuación se ofrecen actividades que incluyen ejercicios de expresión oral y escrita por medio de los cuales se practica la expresión de gustos y su gradación.

### **D. CONTENIDO GRAMATICAL**

La sección expone los contenidos gramaticales relacionados con la presentación de las terminaciones para formar el Imperativo afirmativo y negativo en todas las personas de los verbos regulares. Se da también el paradigma de algunos verbos irregulares. Por otra parte, se muestra la relación del Imperativo con las formas del pronombre en función de objeto directo e indirecto.

El sector de “Practica” propone dos actividades que ejercitan la formación del Imperativo. La primera tiene por tarea completar con las formas imperativas adecuadas y la segunda consiste en leer una receta de preparar ensalada de manzana transformando las formas verbales de Indicativo en Imperativo.

### **E. LA COMIDA POR EL MUNDO**

La *Unidad 1* se cierra con una página de contenido intercultural centrado en aspectos representativos de la cocina de España e Hispanoamérica, por una parte, y la búlgara, por otra. La última sección presenta un vocabulario específico referido a la gastronomía típica hispana a base de un texto de lectura y una actividad de comprobar la comprensión del contenido. A continuación, se ofrece un ejercicio de expresión escrita, la clase se divide en grupos que consultan y escriben pequeños textos sobre los platos más característicos de Bulgaria, siguiendo unas pautas que les sirven de orientación y apoyo. Se hace una presentación en el aula y se buscan las diferencias y las semejanzas entre los distintos tipos de cocina presentados en la última sección. Estas actividades permiten destacar la comparación gastronómica entre España, Hispanoamérica y Bulgaria y, sacando conclusiones, se pueden convertir en una peculiar “fiesta” culinaria para terminar la *Unidad*.

Este último sector sirve para la “Generalización” propuesta por Gómez Molina que, además de acumular otras unidades léxicas referidas al tema explotado, es una especie de repaso de lo estudiado en las secciones anteriores. Son actividades de aplicación y repetición de las palabras planificadas que necesitan ser consolidadas en el lexicon mental. La estrategia metodológica se basa en presentar actividades, algunas de carácter lúdico, que movilicen la observación, el análisis, la sistematización por parte del alumno. Al final se acude a la sabiduría popular, a base de la cual se trabaja la fraseología relativa a las palabras nucleares, objeto de estudio: *la comida y la bebida*.

## **A COMER Y BEBER EN ESPAÑA**

### **ANTES DE EMPEZAR:**



#### **1. Contesta las siguientes preguntas:**

¿Qué tipo de comida y bebida te gusta?

¿Qué desayunas normalmente por la mañana?

¿Dónde te gusta comer, en casa o en un restaurante?

¿Qué tipo de alimentos son buenos para la salud?

¿Dónde solemos comprar las diferentes clases de comida y bebida?



#### **2. Basándote en la actividad anterior, completa la siguiente tabla:**

comida/bebida	mi desayuno	lugares de comida y bebida	la comida y la salud	la comida, la bebida y las compras



## A. LA ESPAÑOLA, ¡QUÉ COMIDA MÁS RICA!



### 1. Escucha la cinta:



#### EN EL BAR

*Javier:* Por favor, pónganos dos cañas.

*Camarero:* Muy bien, y ¿quieren algo de picar?

*Javier:* Sí, ¿qué te apetece a ti, Ana?

*Ana:* Para mí tortilla de patatas.

*Javier:* Nos pone un pincho de tortilla de patatas y una ración de calamares.

*Camarero:* Enseguida, ¿desean algo más?

*Javier:* No, eso es todo, ¿cuánto es? ¡Cóbreme, por favor!

*Camarero:* Son doce con cincuenta.

### **B A R**

#### **LA MADRILEÑA**

#### *Listado de precios de barra*

##### BEBIDAS

Caña	1.10
Vino de Rioja	1.70
Vino de Valdepeñas	1.10

##### TAPAS

Aceitunas rellenas	3.00
Tortilla de patatas	1.30
Boquerones en vinagre	1.50

##### RACIONES

Jamón de Jabugo	16.00
Queso Manchego	12.00
Pincho de Bonito	9.00
Chopitos	11.00
Chipirones en su tinta	11.00
Calamares	9.00



## 2. Escucha la cinta:



### EN EL RESTAURANTE

*Camarero:* Buenos días, ¿qué mesa les gustaría a ustedes?

*Carlos:* Al fondo, al lado de la ventana. Tráiganos la carta, por favor.

*Camarero:* Aquí la tienen.

*Carlos:* Gracias, yo quiero una ensalada de pasta de primero y un filete de ternera de segundo. Y tú, ¿qué quieres comer, Silvia?

*Silvia:* Me apetece tomar una sopa de cebolla y de segundo una merluza a la plancha.

*Camarero:* Y de beber, ¿qué van a tomar?

*Carlos:* Tráiganos dos copas de vino tinto de Rioja.

.....

*Camarero:* ¿Algo más?

*Carlos:* Sí, de postre un flan para la señorita y una tarta de manzana para mí.

*Camarero:* Muy bien.

.....

*Carlos:* Camarero, la cuenta, por favor.

*Camarero:* Son sesenta euros con setenta.

### COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

*YA SABES:*

PEDIR LA COMIDA EN UN BAR / EN UN RESTAURANTE

Póngame / Pónganos una caña / dos copas de vino blanco.

Por favor, tráigame una sopa de verduras.

Pónganos una tapa de aceitunas y otra de queso.

Camarero, de postre un helado de chocolate, por favor.

Yo quiero de primero / de segundo / de postre / de beber.

## PREGUNTAR POR GUSTOS

¿Qué te apetece comer / beber / picar?

¿Qué quiere usted comer / beber / picar?

¿Qué te gusta comer / beber / picar?

## PREGUNTAR EL PRECIO, PEDIR LA CUENTA

Camarero, ¿cuánto es?

Camarero, la cuenta / la nota, por favor.

Cóbreme, por favor.

## PRACTICA



### 1. Completa los siguientes diálogos cortos según las fórmulas ya conocidas:

A: ....., por favor.

B: Son doce euros con ochenta.

A: ¿.....?

B: Para mi amiga un tinto y para mí una caña.

A: ¿..... comer de segundo?

B: Pues, de segundo, bacalao a la bilbaína.



### 2. Entrás en un restaurante. Crea un diálogo entre tú y el camarero que te atiende. Fíjate en las siguientes pautas:

- *saludar;*
- *elegir mesa;*
- *pedir la carta;*
- *elegir la comida (de primero, de segundo, de postre);*
- *elegir la bebida;*
- *pedir la cuenta;*
- *dar las gracias y despedirte.*

## B. HACER LA COMPRA



**1. Lee el texto. Contesta con VERDADERO/FALSO a las afirmaciones que se dan a continuación corrigiendo la información donde sea necesario:**

Los españoles suelen hacer la compra en los grandes supermercados, en los mercados de barrio y en las tiendas cercanas a su domicilio. Las ventajas de los supermercados consisten en que uno puede encontrar cualquier producto de alimentación o limpieza de muy variadas clases en el mismo centro. Los más famosos supermercados del país son el de *El Corte Inglés*, *Caprabo*, *Día*, *Carrefour*, *Alcosto*.

Los mercados del barrio ofrecen productos alimenticios con un equilibrio entre calidad y precio. Las pequeñas tiendas suelen tener productos escogidos con menor oferta y precios algo más caros.

- 1. El mejor precio en los productos se da en las tiendas de barrio.*
- 2. Los mercados te ofrecen productos de alimentación buenos y a un precio razonable.*
- 3. En una tienda de barrio puedes encontrar una gran variedad de productos alimenticios.*
- 4. Los supermercados permiten comprar todos los productos de alimentación en un mismo lugar.*



**2. Escucha la cinta:**



### EN EL MERCADO DE BARRIO

*Dependiente:* Buenos días, ¿qué deseaba la señora?

*Elena:* Me pone dos kilos de tomates, un kilo de patatas, medio kilo de zanahorias y un manojo de perejil, por favor.

*Dependiente:* Ahora mismo. ¿Quiere algo más?

*Elena:* Sí, ¿están frescas las fresas?

*Dependiente:* Sí, sí.

*Elena:* Bien, póngame también medio kilo de fresas.

*Dependiente:* Aquí lo tiene todo, señora.

*Elena:* Gracias, ¿cuánto es?

*Dependiente:* Son diez con treinta y cinco.

*Elena:* Adiós.

*Dependiente:* Adiós. Muchas gracias.



### 3. Escucha la cinta:



#### EN UNA TIENDA DE BARRIO

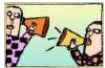
*Dependiente:* Buenas tardes, ¿qué desea el señor?

*Ricardo:* Por favor, un kilo de queso manchego, dos botellas de leche y medio kilo de requesón.

*Dependiente:* Aquí tiene usted, señor. ¿Quiere algo más?

*Ricardo:* No, gracias. ¿Cuánto es?

*Dependiente:* Son catorce con veinte.



### 4. En parejas. Leed el siguiente diálogo:



#### EN UNA CARNICERÍA

*Dependiente:* Buenos días, ¿en qué puedo servirle, señorita?

*Carmen:* Por favor, quiero 350 g de jamón serrano y un kilo de carne de cerdo.

*Dependiente:* ¿Algo más?

*Carmen:* Sí, me pone medio kilo de lomo ibérico embuchado. ¿Cuánto es?

*Dependiente:* Son cuarenta y dos euros.

*Carmen:* Aquí tiene cincuenta.

*Dependiente:* Muy bien, le devuelvo ocho euros. Muchas gracias.

*Carmen:* De nada, de nada. Adiós.

## **COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS**

*YA SABES:*

### **PEDIR PRODUCTOS DE ALIMENTACIÓN**

Me pone un kilo de pepinos.

Póngame 750 g de queso.

Por favor, un cuarto de kilo de lomo ibérico.

### ***APRENDE LAS MEDIDAS APLICADAS A LOS PRODUCTOS DE ALIMENTACIÓN:***

- una barra de pan;
- media docena de huevos
- dos paquetes de harina / azúcar
- una lata de aceitunas / atún / almejas
- tres cuartos de kilo de chorizo / jamón
- dos tarros de mermelada
- medio kilo de pimientos
- una botella de vino / leche

## **VOCABULARIO**

### ***LA COMIDA Y LA BEBIDA***

el desayuno                      los entremeses

la comida                        el plato

el almuerzo                    el postre

la cena

la merienda

el pan                            la ensalada

la tostada                        la sopa

la mantequilla                el caldo

la mermelada                  las lentejas

el queso                        el gazpacho

el jamón

la tortilla

el arroz

la paella

el cocido

el filete de ternera /cerdo

la fabada

el pescado	el marisco	la fruta	la verdura
la trucha	el pulpo	la manzana	la patata
la sardina	la langosta	la pera	la zanahoria
la anchoa	el langostino	la naranja	el tomate
el boquerón	las gambas	el pomelo	el pepino
la merluza	las almejas	la mandarina	la berenjena
el rodaballo	el mejillón	el kiwi	las judías verdes
el lenguado	el calamar	el plátano	los frijoles
el salmón	la cigala	el melón	el guisante
la pescadilla		la sandía	la remolacha
la carpa		la fresa	la acelga
el atún		la frambuesa	el repollo
		las uvas	el pimiento
		la cereza	el pepino
		la guinda	la lechuga
		la ciruela	el perejil
		el melocotón	el hinojo
		el albaricoque	
el agua	la cerveza		
el agua mineral	el vino tinto / blanco / clarete / rosado		
la gaseosa	el champán		
la leche	el anís		
el café	el aguardiente		
el té	el coñac		
el refresco	el ron		
el zumo	el licor		
la horchata	el vermú		
	el vodka		
	el güisqui		
	la sidra		
	la sangría		



Lee y aprende las expresiones siguientes:

*de uvas a peras* – de tarde en tarde; de cuando en cuando

*ser algo pan comido* – ser muy fácil de hacer o conseguir

**Léxico de Hispanoamérica:**

en España – **tinto (m)**, vino tinto (el de color muy oscuro)

**tinto** -

en Colombia y Ecuador – **tinto (m)** – infusión de café negro

en España – **melocotón (m)**

en Hispanoamérica – **durazno (m)**

## **PRACTICA**



1. Agrupa las palabras del recuadro con las de la columna izquierda. A continuación adivina la denominación de la persona que te atiende en el respectivo establecimiento o tienda:

**QUÉ SE VENDE EN UNA:**

***Pescadería***

cordero merluza leche

***Carnicería***

tomates yogur morcilla manzanas pollo chorizo

***Charcutería***

queso peras pan de molde ternera uva

***Frutería***

berenjenas requesón pavo jamón salchichas huevos

***Lechería***

pan rallado sardinas lechuga cangrejos

***Pollería***

truchas melocotones ajo

***Panadería***

bacalao

*Modelo: Pescadería* – merluza, sardinas, cangrejos, truchas, bacalao.





**2. Crear en la lengua. Forma nuevas palabras de la familia apoyándote en el ejemplo citado a continuación. Luego, subraya los sufijos que marcan oficio y profesión, y los que indican lugar de trabajo o establecimiento donde se fabrica o vende algo:**

*pan*

*panadero*

*panadería*

*cerveza*

*pastel*

*helado*

*flor*

*queso*



**3. En parejas. Cada uno prepara su lista de compras a base del léxico ya conocido y a continuación se la comunica a su compañero.**



#### **4. Redacción:**

**Cuál es el sitio más habitual de hacer la compra en tu país y los productos más corrientes que se compran para alimentarse.**



**5. La alimentación y la salud. Haced una discusión en clase dedicada a los productos de alimentación que consideráis los mejores para la buena salud.**



**6. Lee y aprende a caracterizar comidas y bebidas:**

**Cómo es / Cómo está**



**dulce**



**crudo**



**caliente / sosa**



**espumoso / seco**



**muy hecha / poco hecha**



**agrio, ácido**



**amargo**



**aliñada**

## C. HABLAR DE GUSTOS



### 1. Escucha el siguiente diálogo y señala los gustos de Susana:

*Locutora:* Ahora bien, Susana, tú te has convertido en una de las más famosas actrices jóvenes del país. Tienes muchos admiradores. La gente se interesa por tu manera de vivir, por tu vida privada. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo de ocio?

*Susana:* Bueno, no me da tiempo a dedicarme a mis aficiones pero me gusta mucho escuchar música clásica, me gustan bastante los libros y me encanta pintar. Además me gusta cocinar y creo que se me da bastante bien... No me gustan los coches y nada los deportes. Hago deporte porque me lo exige mi carrera para estar en forma y para mí es muy pesado. Después de terminar, siempre me apetece tomar un zumo y relajarme.

	<i>le encanta/n</i>	.....
	<i>le gusta/n mucho</i>	.....
	<i>le gusta/n bastante</i>	.....
<i>A Susana</i>	<i>le gusta/n</i>	.....
	<i>no le gusta/n</i>	.....
	<i>no le gusta/n mucho</i>	.....
	<i>no le gusta/n nada</i>	.....

### COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

*LOS VERBOS GUSTAR, ENCANTAR, APETECER:*

*Ejemplos:*

Les encanta la paella.

Os apetece ir a la discoteca.

A mí me gustan las patatas fritas.

(A mí)	me		
(A ti)	te		
		<i>gusta/ encanta/ apetece</i>	+ singular
(A él/ ella/ usted)	le		
		<i>gusta/ encanta/ apetece</i>	+ infinitivo
(A nosotros/ as)	nos		
		<i>gustan/ encantan/ apetecen</i>	+ plural
(A vosotros/ as)	os		
(A ellos/ ellas/ ustedes)	les		

## **PRACTICA**



**1. Practica en grupos. Por turnos, haced una encuesta sobre los gustos de vuestros compañeros y a continuación comunicad los resultados a toda la clase.**



**2. Escribe una redacción sobre uno de estos temas:**

**Qué te gusta hacer los fines de semana.**

**Qué te gusta hacer durante las vacaciones.**



**3. En parejas. ¿Quién gana? – el que formule primero todas las frases posibles combinando los elementos de la columna A con los de la B:**

**A**

1. *A Juan no le gustan mucho*
2. *A mis hermanos les gusta*
3. *A ti no te gustan bastante*
4. *Os gusta*
5. *No me gusta nada*
6. *Te encantan*
7. *A nosotras nos gustan*

**B**

- jugar al ajedrez
- las motos
- las artes
- la música rock
- bailar
- los colores chillones
- salir con amigos

**D. CONTENIDO GRAMATICAL***EL IMPERATIVO AFIRMATIVO / NEGATIVO – VERBOS REGULARES:*

<i>Persona gramatical</i>	CANTAR Afirmativo	CANTAR negativo	COMER afirmativo	COMER negativo	ESCRIBIR afirmativo	ESCRIBIR negativo
TÚ	canta	no cantes	come	no comas	escribe	no escribas
VOSOTROS,AS	cantad	no cantéis	comed	no comáis	escribid	no escribáis
USTED	cante	no cante	coma	no coma	escriba	no escriba
USTEDES	canten	no canten	coman	no coman	escriban	no escriban

*EL IMPERATIVO AFIRMATIVO / NEGATIVO – VERBOS DE IRREGULARIDAD PROPIA:*

<i>Persona gramatical</i>	PONER afirmativo	PONER negativo	DECIR afirmativo	DECIR negativo	SALIR afirmativo	SALIR negativo
TÚ	pon	no pongas	di	no digas	sal	no salgas
VOSOTROS,AS	poned	no pongáis	decid	no digáis	salid	no salgáis
USTED	ponga	no ponga	diga	no diga	salga	no salga
USTEDES	pongan	no pongan	digan	no digan	salgan	no salgan

*EL IMPERATIVO AFIRMATIVO / NEGATIVO + PRONOMBRE DE OBJETO DIRECTO / INDIRECTO:*

- Canta la canción. **Cántala**. No **la** cantes.
- Comed los dulces. **Comedlos**. No **los** comáis.
- Escriba a sus amigos. **Escríbalos**. No **les** escriba.
- Pon (a mí) un tinto. **Pónmelo**. No **me lo** pongas.
- Traiga (a ellos) dos raciones de tortilla. **Tráigaselas**. No **se las** traiga.
- Digan (a nosotros) la verdad. **Dígannosla**. No **nos la** digan.
- Enviad (a él) estos libros. **Enviádselos**. No **se los** enviéis.

## **PRACTICA**



**1. Completa con la forma respectiva del Imperativo sustituyendo el objeto directo/indirecto nominal por el pronombre personal correspondiente:**

1. (Salir, tú) ..... enseguida del cuarto.
2. No (poner, usted) ..... el abrigo aquí, por favor.
3. (Abrir, vosotros) ..... la ventana, por favor, hace mucho calor.
4. No (hablar, tú) ..... tanto con María por teléfono.
5. No (salir, ustedes) ..... esta tarde que va a llover.
6. (Traer, vosotras) ..... los pasteles a los chicos.
7. (Reunir, usted) ..... a los empleados en la sala.
8. No (poner, tú) ..... la tele.



2. Lee la siguiente receta transformando las formas subrayadas por sus respectivas del Imperativo (tú, usted):

### Ensalada de manzana

#### *Ingredientes para 4 personas:*

8 manzanas de tamaño mediano, 4 cucharadas de miel, zumo de medio limón, 4 cucharadas de ron, 2 naranjas y 50 gramos de almendras picadas.

#### *Preparación:*

Se pelan las manzanas y se cortan en palitos del tamaño de las patatas fritas finas, suprimiendo el corazón.

Se riega con el zumo de limón mezclado con la miel y el ron.

Se lavan las naranjas, se secan y se cortan en rodajas.

Se coloca la ensalada de manzanas en el centro del plato, se espolvorea con almendras picadas y tostadas y se rodea de las medias naranjas.

## E. LA COMIDA POR EL MUNDO



1. Lee el texto y a continuación relaciona los platos típicos con su lugar de origen:

### La gastronomía española e hispanoamericana, variedad y sabor

La cocina *española* es apreciada en todo el mundo por la perfecta calidad y la gran variedad de los productos y platos que ofrece. Cada comunidad autónoma del país tiene sus platos típicos que caracterizan la cocina de la respectiva región o provincia.

Aunque en la comunidad de **Madrid** se dan cita diferentes tipos de gastronomía, la cocina de la región capitalina destaca principalmente por su **cocido madrileño** elaborado con garbanzo, repollo, patatas, zanahorias, tocino, chorizo, morcilla, carne de vaca y pollo.

Uno de los platos más típicos y tradicionales de **Andalucía** es **el gazpacho**, sopa fría a base de tomates, ajo, pimientos, pepinos, migas de pan. Es difícil hablar de **Galicia** sin mencionar **el pulpo a la gallega** que se sirve con los típicos cachelos (el nombre de las patatas en Galicia). Hablar de **Valencia** es hablar de **paella**. ¿Quién ha ido a la zona valenciana y no ha probado una de sus famosas paellas, una rica combinación de arroz, azafrán, tomates, judías verdes, ajo, conejo y pollo o marisco y pescado?

En *Hispanoamérica* la variedad gastronómica también es muy muy grande. La peculiar receta de la cocina **venezolana** la ofrece **el asado negro** – carne de res que se fríe con un poco de azúcar y se acompaña con arroz blanco y plátano frito. El turista no deja pasar la oportunidad de probar **la cachapa** – torta rellena de queso blanco suave, o **la arepa**, elaborada con harina de maíz y cocinada a la plancha o frita y rellena de jamón y aguacate. El elemento más importante de la dieta de **los argentinos** es, sin duda, la carne. Entre sus platos destacan **el asado argentino** o **el bife de chorizo**. Gracias al estupendo sabor de los platos, la carne se sirve sola pero también se puede optar por una exquisita salsa como guarnición, por ejemplo **el chimichurri** a base de ajo, pimiento rojo, perejil, orégano, ají, tomillo, cebolla y laurel. **Costa Rica** ofrece uno de sus platos más populares, **el gallo pinto**, compuesto por arroz blanco, frijoles rojos o negros, cebolla y ajo, todo ello acompañado de huevos fritos o revueltos o tortas de maíz. **El pastel de choclo** es el plato que llama la atención del turista que está de visita en **Chile**. Se prepara al horno con choclo (verdura obtenida de la planta del maíz), carne de ternera y de pollo, huevo, aceitunas y pasas añadiendo azúcar sobre su superficie.

*(adaptado de INTERNET)*

1. cocido	<b>Chile</b>
2. gallo pinto	<b>Andalucía</b>
3. pastel de choclo	<b>Argentina</b>
4. chimichurri	<b>Madrid</b>
5. gazpacho	<b>Galicia</b>
6. pulpo a la gallega	<b>Venezuela</b>
7. arepa	<b>Costa Rica</b>





**2. En grupos. La clase se divide en grupos que consultan y escriben textos sobre los platos más típicos de la cocina búlgara. Las siguientes pautas pueden servir de apoyo:**

### **Descubrir el sabor de Bulgaria**

- el yogur - el símbolo culinario del país;
- las sabrosas ensaladas búlgaras - la “shopska”;
- la gran variedad de sopas - la “tarator”, la “shkembé chorbá”;
- carne de segundo plato - la “musaká”, el “guiuvech”;
- de postre - el mejor queso y el “bánitza”, los sabrosos dulces en almíbar;
- la bebida en Bulgaria - el “rakía” (el aguardiente típico), los vinos.



**3. Consulta la receta de preparar la “tarator” búlgara en un libro de cocina o en Internet y comunícala en la clase aplicando las formas del Imperativo de los verbos.**

### **APRENDE UN POCO MÁS**

#### **LA SABIDURÍA POPULAR**

**Lee y aprende los siguientes refranes españoles relacionados con la comida, la alimentación y el apetito. Trata de encontrar sus equivalentes en búlgaro:**

**A BUEN HAMBRE NO HAY PAN DURO**

**DE GRANDES CENAS ESTÁN LAS SEPULTURAS LLENAS**

**NO HAY NADA PEOR QUE UN POBRE HARTO DE PAN**

## UNIDAD DIDÁCTICA 2



***EL ARTE - LA EXPRESIÓN MÁS VIVA  
DEL SENTIMIENTO***

## LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO:

### ***EL ARTE - LA EXPRESIÓN MÁS VIVA DEL SENTIMIENTO***

Con la intención de seguir estrictamente el marco teórico y metodológico referente a la enseñanza del léxico, la presente *Unidad didáctica* trata de aplicar en práctica lo propuesto por los lingüistas-investigadores en esta parcela de la ciencia, desarrollando el tema de las artes.

Hemos intentado basarnos, principalmente, en los postulados de Gómez Molina al seguir su visión teórico-práctica sobre el proceso de la enseñanza del caudal léxico. El conjunto de las actividades está destinado a alumnos de *E/LE* cuyo nivel de estudios corresponde al intermedio alto, determinado por el Marco Común Europeo de Referencia como B2.

El objetivo principal de la *Unidad 2* es ofrecer un modesto ejemplo de enseñar vocabulario relacionado con un área temática bastante rica y extensa. Al tener en cuenta el nivel de los estudiantes, las actividades presentadas suponen un trabajo por parte del alumno mucho más independiente y autónomo. Los conocimientos previos y la base léxica adquirida en los niveles anteriores brindan la oportunidad de actuar con libertad y de realizar las tareas de manera más flexible, sin que sean necesarios y obligatorios los modelos característicos de los niveles elemental e intermedio y las instrucciones para su realización. El estudiante “se mueve” mucho más fácil entre el laberinto léxico del español, domina las reglas gramaticales, su discurso es más desenvuelto y el estilo, más fluido y natural. Pese a todo, el papel del profesor es importante porque sirve de “guía didáctica”, de corrector y de controlador en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El vocabulario relacionado con las artes se expone a través de varios textos de lectura y/o de audición, algunos originales, otros, adaptados; diálogos, sobre todo a modo de actividades desarrolladas por parte de los alumnos; tareas de redacción, de presentación o discusión que los estudiantes preparan y ejecutan. Están presentes las

cuatro destrezas fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje de *E/LE*: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión oral, la expresión escrita, que componen las dos secciones principales de la *Unidad didáctica*.

Las actividades diseñadas obedecen a la palabra núcleo de todo el conjunto que es, sin duda, *el arte*. Dicha unidad didáctica explota dos partes del mundo del arte, la primera, dedicada al baile y, la segunda, al cine, intentando abarcar tanto lo básico sobre el tema, como introducir detalles. Sin embargo, a través de los dos aspectos mencionados se repasa el vocabulario relacionado con el tema del arte en general.

Para introducir el contenido didáctico, ofrecemos una actividad inicial denominada “Antes de empezar” que, en nuestra consideración, sirve para los llamados “Referentes” de Gómez Molina, uno de los puntos de su esquema metodológico. A través de los tres ejercicios diseñados en este sector, el alumno repasa las unidades léxicas básicas. Las actividades mencionadas desempeñan también el papel de introducción al contenido de la *Unidad 2* marcando los vocablos y los temas que se van a presentar a lo largo de las secciones *A* y *B*: clases de arte; unidades léxicas en relación con los diferentes tipos de arte; profesiones; también sirven para exponer opiniones, comunicar impresiones sobre el tema fundamental, etc. “Antes de empezar” lanza la “lluvia de ideas”, corrobora la comprensión de los elementos léxicos que se van a estudiar en la unidad y provoca la atención y el interés de los alumnos.

A continuación, nos dedicaremos a explicar el contenido y las actividades de carácter léxico diseñadas desde el punto de vista de los requisitos del proceso de la enseñanza del campo léxico.

### **A. EL BAILE – PARTE INSEPARABLE DEL CARÁCTER ESPAÑOL**

Este sector contiene un diálogo de audición con explicaciones de ciertas expresiones del lenguaje coloquial. Se expone la competencia pragmática relacionada con formular deseos y gustos, dar órdenes de forma atenuada y se adjunta un ejercicio de práctica en el que el alumno tiene que aplicar las funciones comunicativas presentadas.

A continuación, se ofrece un texto de audición y de lectura con preguntas sobre el contenido, a base del cual se diseñan varias actividades que, abarcando las cuatro destrezas fundamentales, sirven para estudiar el contenido referente al baile flamenco desde diferentes perspectivas. Los ejercicios mencionados ofrecen la posibilidad de trabajar el léxico del propio texto; presentar las “Relaciones semánticas”; la “Lexicogénesis”; la “Fraseología” que permiten al alumno no solo acumular unidades léxicas sino dedicarse a un estudio más profundo del vocabulario desde varios puntos lingüísticos.

El trabajo del estudiante con las actividades mencionadas sirve, en general, para destacar una especie de “Agrupaciones conceptuales y funcionales”, otro de los elementos del heptágono de Gómez Molina cuyo objetivo básico es que el alumno reciba información sobre el mundo real a través de los asociogramas, que desarrolle su capacidad de observar diferentes relaciones nocionales, que descubra combinaciones.

Al final se propone un texto y varias actividades que desempeñan el papel de la “Generalización” de Gómez Molina y que son un ejemplo de repaso del campo léxico estudiado a la par que acumulan más información léxica y también sistematizan lo aprendido a través del vocabulario que se adjunta aparte. Además, este apartado permite que se hagan conclusiones y generalizaciones sobre el tema del baile. Al mismo tiempo, se introduce el elemento intercultural que facilita a los alumnos destacar lo más típico de las danzas y el folklore búlgaros y establecer comparaciones. Los ejercicios diseñados en esta parte del sector *A* contribuyen a la consolidación de las unidades léxicas en el lexicón mental y, acudiendo a lo lúdico en algunos de ellos, movilizan la atención del estudiante, le ofrece la posibilidad de analizar, sistematizar y generalizar.

La “fraseología”, siempre presente en las unidades didácticas, adjunta al final de la primera sección, favorece el trabajo con las locuciones referidas al baile y la música estimulando al estudiante a buscar sus equivalentes en búlgaro.

### **B. EL CINE - EL SÉPTIMO ARTE**

La sección *B* también intenta reflejar a los elementos del esquema de Gómez Molina sobre la enseñanza del componente léxico, esta vez presentando a otra clase de

arte: el cine. El tema es bastante popular, conocido y actual, lo que, consideramos, puede animar más al joven auditorio.

Las actividades se relacionan con varios textos de lectura y/o audición, algunos en original, otros, adaptados. Las tareas diseñadas incluyen ejercicios de hacer comentarios sobre los textos mencionados; de completar oraciones con léxico referido al cine; de buscar y presentar más información sobre algunos de los títulos más emblemáticos del cine español y universal; de realizar diálogos sobre el tema; de componer textos según las pautas que sirven de apoyo; de hacer comentarios y de discutir. Algunas de las actividades permiten el estudio del vocabulario desde otra perspectiva: la de la “Lexicogénesis”, o están dedicadas al aprendizaje de la “Fraseología”. Está presente también el elemento de la diversión. Ciertos ejercicios se ofrecen a modo de actividades lúdicas, de competición, que siempre ha sido un factor muy importante en el proceso de enseñanza. Todo ello, provoca más el interés del alumno, lo estimula a participar, moviliza su deseo de actuación y expresión personales.

El contenido intercultural introducido permite comunicar y discutir sobre el desarrollo del séptimo arte en Bulgaria, hacer comentarios y concluir.

El objetivo principal de todas las actividades efectuadas en esta *Unidad didáctica* es, no solo de acumular y aprender léxico relacionado con el tema del baile y del cine, sino ofrecer al estudiante búlgaro distintos ejercicios que desarrollen su pensamiento y sus capacidades perceptivas, retentivas y analíticas. Todo ello, facilita el proceso de memorización de las unidades léxicas, le impulsa al alumno la creatividad motivándole a participar activamente en todas las tareas que se han diseñado.

# **EL ARTE – LA EXPRESIÓN MÁS VIVA DEL**

## **SENTIMIENTO**

### **ANTES DE EMPEZAR:**



1. Relaciona las palabras de la columna *A* con las explicaciones que se dan en la *B*:

*A*

*B*

drama

- *tejido que está preparado para pintar sobre él; pintura hecha sobre este tejido;*

pantalla

- *presentarse un artista o una compañía teatral por primera vez ante el público;*

lienzo

- *obra de teatro o de cine en la que predominan acciones y situaciones tensas y dolorosas, y pasiones conflictivas;*

debutar

- *en los teatros y cines, persona encargada de indicar al público los asientos que debe ocupar;*

sinfonía

- *telón o superficie sobre los que se proyectan las imágenes del cine o de otro aparato de proyecciones;*

acomodador

- *composición musical para orquesta.*



**2. Relaciona los dibujos dados a continuación con el nombre del/de la profesional a que se refieren:**



.....



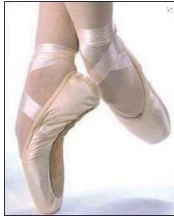
.....



.....



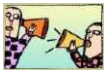
.....



.....



.....



**3. Contesta las siguientes preguntas:**

- 1. ¿Cómo se titula el último libro que has leído?**
- 2. ¿ ..., y la última película que has visto?**
- 3. ¿Cuáles son las clases de arte que conoces?**
- 4. ¿Cuál es tu arte favorito?**
- 5. ¿Cuáles son las salas de concierto más famosas del mundo?**  
**¿ ..., y las de tu país?**
- 6. Enumera algunos representantes eminentes de la cultura española de todos los tiempos en la esfera de la música, las letras, el teatro, el cine, la pintura. Luego, nombra los de tu país.**



## A. EL BAILE – PARTE INSEPARABLE DEL CARÁCTER ESPAÑOL



**Escucha la cinta:**



### EN LA TAQUILLA

*Juan:* ¡Hola, buenas tardes! Dos entradas para la función de mañana a las nueve y media, por favor. Me gustaría que fueran en el patio de butacas.

*Taquillera:* Lo siento mucho, no queda ningún asiento libre en esta parte de la sala. Hay mucha demanda y las entradas están casi agotadas. Le puedo proponer dos asientos en esta parte del anfiteatro.

*Juan:* Bien, bien, ¿cuánto es, por favor?

*Taquillera:* Son cincuenta y seis euros.

*Juan:* Aquí tiene usted. Adiós.

*Taquillera:* Muchas gracias y que disfrute del espectáculo. Adiós.

.....

*Juan:* ¡Hola, Marisol! ¿Me pasas con tu hermana, por “fa”?

*Marisol:* Lo siento, Juan, es que no está en ese momento. ¿Te importa llamarla más tarde?

*Juan:* Vale, vale. Dile que he conseguido dos entradas para el concierto de Sara Baras, que a ella le chifla el flamenco.

*Marisol:* Guau, se pondrá loca al saberlo.

*Juan:* Bueno, hasta luego, Marisol. Le doy un toque a Charo más tarde.

### GLOSARIO

- **chiflar** (v), *col.* trastornar el juicio; volver loco; encantar.
- **poner/volver loco a alguien** (loc. verbal), *col.* gustar mucho.
- **dar un toque** (loc. verbal) indicar, advertir; llamar por un corto período de tiempo.

## COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

*YA SABES:*

EXPRESAR DESEOS, PREFERENCIAS, GUSTOS

*me gustaría*

*me encantaría*

+ **que**

+ **Subjuntivo**

*me apetecería*

Me gustaría que fueras conmigo al parque.

EXPRESAR UNA ORDEN O INSTRUCCIÓN DE FORMA ATENUADA

*te importa / te importaría*

+ **Infinitivo**

¿Te importa llamarle más tarde?

## PRACTICA



### **1. Completa los siguientes diálogos cortos con las fórmulas ya conocidas:**

A: ..... que (acompañarme) ..... a la peluquería. Es para pedir cita con la peluquera mañana. No tardaremos mucho.

B: ..... pero no puedo. Me tengo que ir de inmediato para una reunión.

A: Señor, ¿..... venir más tarde? El director no está, estará a partir de las cuatro.

B: Está bien, gracias.

A: Pasado mañana es el cumple de mi tía. Pienso comprarle un collar que a ella le chifla. .... que (aconsejarme) ..... en la compra; tienes un gusto exquisito para los complementos.

B: Cómo no, mujer. Vamos a *El Corte Inglés*.



Escucha la cinta. La grabación habla de un espectáculo. A continuación, lee el texto y contesta las preguntas:

**S A R A B A R A S**

**SABORES**  
(para Concha, mi madre)

**Sabores** es una obra sin ningún guión argumental donde saboreamos diferentes palos del flamenco y coloreamos cada sentimiento. Se intercalan los números musicales con el baile de manera que el espectáculo va in crescendo no sólo en la variedad de estilos sino en el riesgo asumido por los artistas.

**Sabores** recorre durante una hora y treinta, distintos palos flamencos intentando dar su carácter a cada número. Se dan cita tangos, seguiriya, zambra, alegrías, taranto, tanguillos, jaleos, martinete y soleá por bulerías... en una paleta de sabores.

**Sabores** vive la tradición desde el sentir actual que lima las fronteras rítmicas y melódicas de las sensaciones flamencas que se funden en el colorido del baile.

Contamos con dos artistas invitados, dos bailarines de marcada personalidad escénica, José Serrano y Luis Ortega.

El cuerpo de baile consta de diez bailarines para los distintos cuadros. Se compone una música original para el espectáculo con la colaboración especial de José Carlos Gómez, interpretada en directo por seis músicos dirigidos por José María Bandera: intervienen dos guitarras, dos voces, un violín y un abanico de percusiones.

Es un espectáculo de escenografía escueta para dejar el protagonismo al color.

El vestuario representa un ballet flamenco de hoy destacando la sencillez formal de los vestidos de los bailaores y el colorido que varía según el significado de cada palo del flamenco.



## GLOSARIO

- palo** (s.m.), en el flamenco, cada una de las variedades tradicionales de cantar esta música (soleá, bulería, seguiriya).
- **zambra** (s.f.), baile/jaleo/fiesta de los gitanos.
- **alegría** (s.f.), cante andaluz de música muy viva y graciosa (de estructura parecida a la jota).
- **taranto** (s.m.), cante y baile flamenco, similar a las tarantas, otra variante del fandango libre de ritmo; son cantes de procedencia minera.

- **tanguillo** (s. m.), tipo de cante y baile flamenco de la región de Cádiz, alegre y de ritmo vivo.
- **jaleo** (s.m.), cierto baile popular andaluz.
- **martinete** (s. m.), cante flamenco de ritmo lento, que se acompaña con los golpes de una maza en un yunque, proviene del cante de los forjadores, caldereros que se acompañaban con el martillo; este cante no necesita de acompañamiento de guitarra.
- **soleá** (s. f.), cante y baile flamenco de carácter melancólico.
- **bulerías** (s. f. pl.), cante y baile popular andaluz de ritmo vivo que se acompaña con palmoreo.

### **FRASES Y EXPRESIONES**

- **dar cita**, reunir, encontrar, citar.
- **in crescendo** (locución adverbial), con aumento gradual, en progresión creciente.
  - **crescendo** (voz italiana, s. m.), término musical que marca el aumento gradual de la intensidad con que se ejecuta un sonido.

1. *¿Qué tipo de espectáculo es “Sabores”?*
2. *¿Qué clase de instrumentos musicales intervienen en el concierto?*
3. *¿Por qué, según tú, el espectáculo lleva el nombre de “Sabores”?*

### **PRACTICA**



1. Una de las palabras clave del texto es **color**. Discutid en el aula intentando justificar la razón de su marcada presencia en “Sabores”.



2. Encuentra en el texto y apunta los vocablos de la misma familia de **color**. Explica su significado. A continuación, con la ayuda del diccionario, busca las palabras derivadas de **color**.



**3. Lee el texto siguiente. Luego, busca más información sobre la famosa intérprete del flamenco español.**

La protagonista del espectáculo **“Sabores”** es la incomparable y divina Sara Baras, la apasionada bailarina gaditana que en todas sus actuaciones en escena deja fascinado al público.

Nacida en 1971, la bailaora se empezó a formar en la escuela de su madre, Concha. Luego continuó en Madrid bajo la dirección de varios representantes del mundo del flamenco, Merche Esmeralda, El Güito, Manolete, Antonio Canales, entre otros.

Con 18 años ganó el primer premio del Programa de Televisión Española **Gente Joven**. Efectuó trabajos en diferentes compañías flamencas. En 1998 estrenó su propia compañía **Ballet Flamenco Sara Baras** con la que realizó **“Sensaciones”** (1998); **“Cádiz – La Isla”** (1998); **“Sueños”** (1999); **“Juana la Loca”** (2000); **“Mariana Pineda”** (2002); **“Sabores”** (2005); **“Baras – Carreras”** con el famoso tenor Josep Carreras.



**4. En grupos. Consultad y escribid textos sobre otras figuras emblemáticas del flamenco. Luego, leedlos en el aula y discutid sobre ellos. Las fotos adjuntas a continuación pueden servir de apoyo:**



**OSCAR HERRERO**  
guitarrista



**CAMARÓN DE LA ISLA**  
cantaor



**MERCHE ESMERALDA**  
bailaora



**PACO DE LUCÍA**  
guitarrista



**ANTONIO GADES**  
bailaor



**ESTRELLA MORENTE**  
cantaora





**JOAQUÍN CORTÉS**  
bailaor



**JOSÉ MANUEL MONTOYA**  
guitarrista



**DIEGO CARRASCO**  
cantaor



## 5. Redacción:



**¿Qué significa para ti el baile flamenco?**



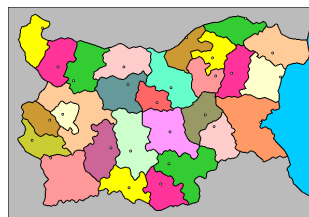
**6. Escucha la cinta observando el mapa de España y trata de relacionar las diferentes zonas con el respectivo baile que les corresponde:**

No en vano, España es conocida por sus bailes. Cada región tiene su danza típica, su música, sus canciones. *La jota* es característica de Aragón. En Castilla se dan *las jotas* en sus diversas variedades. El baile más conocido de Galicia es *la muñeira*. El país vasco es famoso por su *auresku*. La danza tradicional de Cataluña es *la sardana* y *la danza prima*, de Asturias.

Sin embargo, el más característico de los bailes españoles es *el flamenco*, de origen andaluz. Es una mezcla de folclor árabe, judío y gitano. Se considera que el ritmo flamenco nació alrededor del año 1000. Los gitanos que se asentaron en España en el siglo XV lo desarrollaron siendo hoy en día los mejores intérpretes de este baile. El flamenco es acompañado por el ritmo de las guitarras, las castañuelas, el canto y el sonido de las palmadas y el zapateado.



**7. En grupos. Divididos en grupos, buscad información sobre los bailes típicos de Bulgaria y luego, haced una presentación en clase. A continuación, elaborad el mapa del país marcando los bailes típicos de cada provincia:**







8. En parejas. Fíjate en el cartel siguiente. ¿Qué impresión te deja la actuación y el talento de los tres chicos búlgaros? Comenta con tu compañero de clase tu opinión sobre la música clásica y entérate de la suya. Luego, discutid en el aula sobre el tema “*La música clásica y la joven generación*”.

*Concierto del Trío 12*

*Se organiza con motivo del ingreso de  
la República de Bulgaria  
en la Unión Europea*

Patrocinadores: - Ministerio de Asuntos Exteriores de Bulgaria  
- Ministerio de Cultura de Bulgaria  
- Embajada de la República de Bulgaria

Bulgaria en la  
Unión Europea

MINISTERIO  
DE CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL  
DE LAS ARTES  
ESCÉNICAS  
Y DE LA MÚSICA

**PROGRAMA**

*Concierto del Trío 12 de la Escuela Musical Nacional de Sofía*

Primera parte

<i>Estudio 10 N° 3</i> de Chopin	4 min.
<i>Canto</i> de Vladiguero	7 min.
<i>Canto</i> de Kyurkchiiski	4 min.
<i>Cantos gitanos</i> de Sarasate	8 min.
<i>Pezzo Capriccioso</i> de Tchaikowski	8 min.
<i>Variaciones brillantes</i> de Chopin	4 min.

Segunda parte

<i>Trío N° 1 d moll, opus 49</i> de Mendelssohn – Bartoldi	30 min.
--	---------

Molto allegro ed agitato  
Andante con moto tranquillo  
Scherzo  
Finale

Interpretados por:

- ZORNITSA ILARIONOVA - violín
- BORIS NEDIALKOV - violoncelo
- ASEN TANCHEV - piano

La escuela  
Los tres jóvenes intérpretes son representantes de la Escuela Musical Nacional de Sofía que en 2004 festejó el centenario de su fundación. Desde 1912 la Escuela es estatal. Es también sede de la *Filarmónica juvenil de Sofía*. Con la participación de la Escuela se dio comienzo al concurso internacional *Jóvenes Virtuoso* que tendrá su IV edición en abril de 2007.

Los intérpretes  
Han ganado prestigiosos premios y concursos internacionales actuando como trío y solistas. Los jóvenes músicos destacan por su increíble profesionalidad, lo que les ha traído varios compromisos internacionales y les augura un gran porvenir.



9. Enumera las diferentes clases de música que conoces. Recuerda el vocabulario relacionado con la música y los conciertos y elabora una lista parecida a la que se da a continuación.

## VOCABULARIO

### EL FLAMENCO

palos  
tablao  
guitarra flamenca

cantaor/a  
bailaor/a  
guitarrista

zapateado

vestuario y accesorios:

traje de flamenco  
zapatos  
botas de tacón  
mantón  
mantoncillo  
abanico  
castañuelas  
peinetas  
flores de tela  
pendientes  
broches



10. Averigua tus conocimientos divirtiéndote. Adivina la palabra de la columna *A* según su significado que se explica en la columna *B*.

*A*

V \_ \_ \_ \_ C \_ L \_

\_ \_ N \_ \_ R \_ \_ A \_

\_ \_ \_ T \_ \_ \_ Z \_ \_ \_ R

\_ E \_ \_ F \_ N \_ \_

S \_ \_ E \_

\_ O \_ \_ T \_

*B*

*INSTRUMENTO MUSICAL DE CUERDA Y ARCO, DE TAMAÑO Y SONORIDAD INTERMEDIOS ENTRE LA VIOLA Y EL CONTRABAJO*

*CANTAR A MEDIA VOZ, DE MANERA DESCUIDADA*

*INSTRUMENTO MUSICAL ELECTRÓNICO CAPAZ DE PRODUCIR SONIDOS DE CUALQUIER FRECUENCIA E INTENSIDAD, COMBINARLOS Y MEZCLARLOS PARA QUE IMITEN LOS DE OTROS INSTRUMENTOS O QUE SE OBTENGAN EFECTOS SONOROS ESPECIALES*

*DESVIARSE DE LA PERFECTA ENTONACIÓN, DESACORDÁNDOSE Y CAUSANDO DESAGRADO AL OÍDO*

*PALO FLAMENCO*

*COMPOSICIÓN MUSICAL DE CARÁCTER INSTRUMENTAL QUE CONSTA GENERALMENTE DE TRES O CUATRO MOVIMIENTOS DE DISTINTA CLASE*

## APRENDE MÁS CON LA FRASEOLOGÍA



Lee las locuciones del recuadro y completa las oraciones dadas a continuación. Luego, busca otras frases sinónimas en español y trata de encontrar su expresión equivalente en búlgaro:

**SER MÁS VIEJO QUE LA NANA**

**LLEVAR LA BATUTA**

**ESTAR COMO UNAS CASTAÑUELAS**

1. Al comunicar a mi madre que me habían concedido la beca, se puso .....
2. ¡Qué barbaridad! A un acto solemne como ese, ha venido con su vestido gris que es .....
3. Su mujer era la que ....., el pobre no podía decir ni pío.

## **B. EL CINE – EL SÉPTIMO ARTE**



Escucha la voz del presentador. Luego, lee el texto y realiza la actividad dada a continuación.

### *El cine español*

Según las fuentes históricas en el área del séptimo arte, las primeras exhibiciones cinematográficas en España se dieron en Madrid durante las fiestas de San Isidro en 1896 a través de un sistema conocido como Animatógrafo. La primera película española fue “*Salida de la misa de doce de la iglesia del Pilar de Zaragoza*”, rodada por Eduardo Jimeno Correas, que fue el primero que utilizó el aparato Lumière.

En 1928, fue fundado en Madrid el primer cine-club español por Luis Buñuel y Ernesto Giménez Caballero, en el que se estrenó “*Un perro andaluz*”, la primera película de Buñuel, con la colaboración de Dalí, y el primer film surrealista de España. La primera película sonora en castellano fue “*El misterio de la Puerta del Sol*”, rodada por Francisco Elías Riquelme.

Desde 1936, los dos bandos políticos empiezan a usar el cine como medio de propaganda y censura. Muchos profesionales marchan al exilio. El nuevo régimen impone la obligación del doblaje al castellano de todas las películas estrenadas en el territorio nacional.

En los años 50 aparecen dos importantes festivales de cine en España: el de San Sebastián que nace en 1953 y el de Valladolid, en 1956.

A partir de los 50, la influencia del neorrealismo se hace evidente en directores como Antonio del Amo, Juan Antonio Bardem, Luis García Berlanga que realizan sus producciones a pesar de la censura.

Con el final de la dictadura, se permiten las manifestaciones culturales en las demás lenguas que se hablan en el territorio español. En un primer momento triunfa el cine de los fenómenos y problemas populares.

En los años 70, el director más conocido de España y fuera del territorio nacional, es Carlos Saura. Se hace muy famoso por las adaptaciones de obras de García Lorca al cine en forma de ballet-flamenco en colaboración con el gran bailarín Antonio Gades.

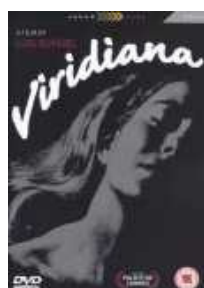
Durante la democracia, toda una serie de directores abordan temas polémicos y revisan la historia anterior del país. Se da la “comedia madrileña” de Fernando Trueba, los melodramas sofisticados de Almodóvar, el humor negro de Alex de la Iglesia, las obras de Alejandro Amenábar.

1. *Marca los momentos principales del desarrollo del cine español.*
2. *¿A qué aspectos de la vida crees que está vinculada la censura del franquismo respecto al cine?*
3. *¿Cuáles de los nombres mencionados en el texto, se consideran las figuras emblemáticas del arte cinematográfico español? Consulta más información sobre su obra en revistas, ediciones especializadas o en Internet.*

## PRACTICA



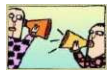
1. Relaciona los títulos de las películas de los carteles con su director. Luego, consulta más detalles sobre el reparto, la trama, el equipo artístico y los premios que han ganado los filmes. ¿Cuáles de las películas señaladas has visto? Expón tu opinión.





**2. Basándote en el texto sobre la historia del cine español, escribe uno dedicado al desarrollo del arte cinematográfico búlgaro. Las siguientes pautas te pueden servir de apoyo:**

- *los orígenes del cine búlgaro;*
- *las etapas en su desarrollo y la problemática que enfoca;*
- *el cine de la época socialista;*
- *las tendencias cinematográficas de hoy;*
- *las mejores películas búlgaras;*
- *los mejores directores;*
- *los mejores actores;*
- *los premios conseguidos.*



**3. En parejas. Realizad un diálogo para quedar en ir al cine.**



**4. Completa los espacios en blanco de las oraciones dadas a continuación con la palabra más adecuada del recuadro poniéndola en su respectiva forma.**

*categoría                  mudo                  pantalla                  certamen                  intérprete*

1. A mi abuela le chifla el cine ..... , las películas de Chaplin.
2. Del 28 de octubre al 4 de noviembre se celebrará en San Sebastián ..... rey de los consagrados en España al Cine Fantástico y de Terror.
3. El lunes, el 24 de marzo de 2003, a las cinco y media de la mañana, hora española, un sueño se realizó: Ben Affleck anunció el ganador del Óscar en ..... de “Mejor Guión Original” que fue Pedro Almodóvar.
4. Catherine Deneuve es una de las principales ..... de “Belle de Jour” de Luis Buñuel.
5. Una gran selección de títulos hispanoamericanos estará en ..... de cine del Centro de Cultura de la capital.





5. Escucha la entrevista a la actriz española. ¿Cómo interpretas las palabras de Nuria Fergó que la titulan? A continuación, busca y explica el significado de las palabras y expresiones del recuadro y compón una frase con cada una de ellas.

## Nuria Fergó

### «Soy una teatrera en mis conciertos»

**Es Loli, el nuevo personaje** de 'Amar en tiempos revueltos', la serie que cada tarde emite TVE 1. Charla con nosotros y «calienta la voz» camino del estudio

M. DOLORES ALÍAS  
20 MINUTOS

Ha pasado de ser cantante a actriz...

(Risas) Es lo que pasa... todos me conocen cantando. ¡Yo empecé interpretando antes que cantando!

¿Y esa doble face-  
ta?

Yo cantaba desde chica, pero para darme a conocer, hice mis pinitos en series como *Plaza Alta* y *Mediterráneo*, en un corto, en una película en Puerto Rico, otra peli que no se ha estrenado en España...

Vamos, que no es ninguna principiante...

No, he hecho cosillas que aún no se han visto.

¿Ha estudiado interpretación?

No, no me ha dado tiempo, pero sí sé que me gusta mucho. Además, en mis conciertos interpreto los temas, ¡soy una teatrera!

«Mi personaje es fan de Lola Flores, una trepa..., totalmente diferente a mí»

¿Sabe que llega a una serie que tiene mucho éxito?

Soy una privilegiada, no me puedo quejar.

Usted es Loli, una mujer con una vida complicada...

Sí, ella es una huérfana de guerra que ha tenido una vida muy mala y que vive ahora con su tía alcohólica. Es muy fan de Lola Flores, medio borracha, lo que se dice, una trepa..., totalmente diferente a como soy yo.

Me la imagino cantando fandangillos en la serie...

(Risas) Yo creo que sí me veréis así.

¿Para cuándo entonces el nuevo disco?

El disco saldrá a la calle el año que viene.

Adelánteme algo...

(Risas) No puedo contar todavía de qué palo va a ir, va a ser distinto. Los tres discos que he hecho antes son más



**BIO** Nació en Nerja (Málaga) el 18 de abril de 1979. Se llama Nuria Fernández Gómez. El 'Fergó' se lo inventó su madre. Está soltera. Es muy casera y le encanta comer «mucho», pero variado.



flamenquitos, y este será distinto.

¿Qué tal con sus compañeros de OT?

Bien, yo nunca he tenido un problema con nadie, pero es muy difícil mantener el contacto. Suelo hablar más a menudo con Chenoa y Gisela.

¿Queda algo de esa chica de Nerja que aspiraba a ser una cantante?

¡Que si queda!, yo soy la misma. Estoy haciendo lo que me gusta, trabajo en lo que quie-

ro, pero, por lo demás, hago lo que hacía, voy a mi pueblo, estoy con mi gente, doy una vuelta en moto... Nada ha cambiado.

Bueno, por lo pronto ya no vive allí...

He estado en Barcelona, ahora vivo en Palma...

¿En Palma de Mallorca?

¡Ah! Es que una va cambiando... (risas)

¿Algo le atará por allí?

(Risas) No, se está muy bien allí, muy a gusto.

teatrero

pinitos

fan

trepa

salir a la calle





Lee el texto y contesta las preguntas a continuación.

Han pasado cuatro años desde que vimos por última vez a Pierce Brosnan enfundado en el traje de 007. Tras la baja del actor irlandés, el personaje ha recaído sobre Daniel Craig, el cual ha recibido numerosas críticas por ello. Ciertamente, su aspecto de tipo con malas pulgas, serio e incluso arisco, ha convertido a Bond en un personaje menos irónico y menos dado al aire de comedia del que Brosnan y antes Connery habían hecho gala en numerosas películas. En este caso estamos ante un thriller más convencional, más intrigante, menos dado a la broma. Pero se trata de un film espectacular. Los espectadores darán su veredicto el 24 de noviembre.

El director nombrado para la ocasión ha sido Martin Campbell, quien ya sabe lo que es dirigir al agente 007, ya que se puso detrás de la cámara en la primera película de Pierce Brosnan con licencia para matar: **GoldenEye** (1995). Once años después, la historia que ha dirigido es curiosamente conocida, ya que es adaptación de la primera novela de la serie



Bond, escrita por Ian Fleming en 1953. **Casino Royale** fue llevada al cine en 1967, con David Niven en el papel de Agente 007 y con la participación de un reparto para quitar el hipo, entre los que se encontraban Peter Sellers, Woody Allen, Orson Welles, Ursula Andress, Deborah Kerr, William Holden, Charles Boyer y John Huston, entre otros. El re-

sultado no fue todo lo bueno que se esperaba, pues era demasiado cómica. De cualquier forma, el film no se incluía en la saga oficial de James Bond (la otra película del personaje que no se encuentra entre las 20 oficiales es **Nunca digas nunca jamás**). El aire más serio e intrigante de la presente entrega promete un mayor verismo respecto a la novela original.

1. ¿Cómo es el nuevo protagonista de Agente 007?
2. ¿A qué época se remonta la aparición del personaje de James Bond? ¿Quién es su creador?
3. ¿Cuál es la relación entre la novela original y la última versión cinematográfica del 007?

## PRACTICA



1. Escribe el significado de las siguientes palabras y expresiones utilizadas en el texto. A continuación, compón una frase con cada una de ellas. Con la ayuda del diccionario, busca y apunta sus voces sinónimas.

*enfundado*

*tener malas pulgas*

*arisco*

*hacer gala*

*veredicto*

*reparto*





2. ¿Conoces a los otros Bond? Intenta relacionar las fotos adjuntas en el sector *A* con la breve información sobre el respectivo actor que se da en el *B*. Luego, busca en revistas de cine o en Internet más sobre estos intérpretes del famoso personaje y las películas de la célebre saga.

*A*



*B*

- Roger Moore – sus filmes comenzaron a ser espectaculares: “Vive y deja morir” (1973), “Solo para sus ojos” (1981), “Panorama para matar” (1985); tenía simpatía, glamour y un aire irónico muy eficaz;
- Pierce Brosnan – el gran heredero de Connery, gran carisma y un toque inigualable de ironía y glamour: “GoldenEye” (1995), “El mañana nunca muere” (1997), “Muere otro día” (2002);
- Timothy Dalton – nunca triunfó con el personaje, era demasiado áspero y poco convincente: “Alta tensión” (1987), “Licencia para matar” (1989);
- Sean Connery – El que inició la saga y modeló al personaje que todos los demás han tratado de imitar: “Agente 007 contra el Dr. No” (1962), “Desde Rusia con amor” (1963), “Goldfinger” (1964), “Operación trueno” (1965), “Sólo se vive dos veces” (1967), “Diamantes para la eternidad” (1971), “Nunca digas nunca jamás” (1983);
- George Lazenby – no triunfó, aunque el film “- 007 Al servicio secreto de Su Majestad” (1969) no salió mal, el actor no le gustó al público.



3. Lee el texto sobre el último Bond y completa los espacios en blanco con las palabras del recuadro.

<i>debut</i>	<i>teatral</i>	<i>malo</i>	<i>encasillado</i>
<i>reto</i>	<i>personaje</i>	<i>estrella</i>	<i>pantalla</i>

***Daniel Craig – la gran oportunidad***

Sin embargo, no ha sido un actor con suerte, y ha sido demasiado ..... en papeles de malo, iracundo y de bajo pelaje moral. Ciertamente no le ha faltado trabajo en el cine, pero nunca ha logrado hasta el momento ser una ..... y los filmes en los que ha sido cabeza de cartel son casi inexistentes. Daniel Wroughton Craig nació el 2 de marzo de 1968 en Chester, Inglaterra, y es en su país donde ha alcanzado gran renombre sobre todo como actor ..... . Como miembro de la Nacional Youth Theatre's intervino en numerosas giras internacionales. Pero él quería triunfar en la ..... y así, tras su ..... y su participación en numerosas series de televisión, comenzó paso a paso a labrarse una filmografía consistente, aunque su trabajo le costó. No remontó el vuelo hasta su ..... de *Elizabeth* (1998) y más tarde acompañó a Derek Jacobi en su atormentado personaje de Francis Bacon en *El amor es el demonio*. Regresó al continente negro con *Soñé con África* (2000), y más tarde fue el ..... malote de *Lara croft: Tomb Raider* (2001) e hijo discolo de Paul Newman en *Camino a la perdición* (2002). En 2003 ya obtuvo otro estatus, con papeles principales en *Sylvia*, junto a Gwyneth Paltrow, el drama *Amor perdurable* y el thriller *Layer Cake*, si bien se trataba de películas de desigual calidad. Lo último que hemos visto de él ha sido *Munich*, en donde daba vida a un agente del Mossad. Ahora se enfrenta al mayor ..... de su carrera.

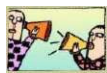
(según la revista "Universitarios 100%")



4. Palabras de la familia. Escribe todas las palabras de la familia de *iracundo* y *pelaje* apuntando la palabra que da origen al respectivo grupo.



5. En parejas. Pregunta a tu compañero de clase sobre sus gustos relacionados con el cine. Conoce su opinión sobre los filmes de espías.



6. En grupos. Discutid en el aula sobre la mencionada clase de obras cinematográficas, sobre los thrillers, las comedias, las de historia épica, los romances, los del oeste, etc. A continuación, elaborad una lista de vocabulario relacionado con el cine.



Lee el texto y responde las preguntas dadas a continuación.

### *La gala de los Óscar – una noche de glamour*

La Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas es una organización sin ánimo de **lucro**, compuesta por unos 6000 profesionales del cine. Su objetivo es **promover** la industria cinematográfica y velar por los intereses de quienes trabajan en ella.

Cuenta la leyenda que la idea de crear esta institución pertenece a Louis Meyer quien, a mediados de los años 20 pidió a Cedric Gibbons, director artístico de MGB, que le diseñara una casa familiar. Este le contestó que la podría construir en unos dos meses pero que los trabajadores del estudio lo harían en caso de que cobraran unos salarios muy superiores a los habituales.

**A raíz de** ese problema, Meyer quiso fundar una organización que actuara de **intermediaria** entre los distintos sectores profesionales de la industria del cine. Así que reunió a 36 personas del Hollywood de la época y con ellas definió las normas de la futura Academia que surgió en 1927.

El actor Douglas Fairbanks fue nombrado presidente de esta institución. Él fue quien pensó en crear unos premios que reconocieran los **méritos** de los profesionales de la industria.

En la Academia están representadas las 14 ramas de la industria cinematográfica, desde actores y directores a productores, guionistas o montadores. Solo llegan a ser miembros aquellos profesionales que se han distinguido por su labor en el cine.

Los premios Óscar empiezan a **gestarse** en noviembre, cuando los grandes estudios y las distribuidoras independientes intentan asegurarse que cada miembro de la Academia vea su película. Para ello organizan pases especiales de sus largometrajes o les hacen llegar copias de los films.

En enero, la Academia envía por correo las **papeletas** para las nominaciones. En cada categoría pueden votar solo los miembros que pertenecen a la rama en cuestión, los actores eligen al mejor actor, los directores al mejor director, etc. Luego, todos hacen sus propuestas para la mejor película. En el caso de los films de habla no inglesa, los nominados son escogidos por un comité formado por profesionales de todas las ramas.

La empresa que realiza el **recuento** es Pricewaterhouse Coopers. Los resultados de las nominaciones se hacen públicos durante la primera quincena de febrero. A principios de marzo, la Academia envía las papeletas definitivas con las cinco nominadas de cada categoría y los miembros tienen dos semanas para devolverlas. Los resultados no **se desvelan** hasta la gala de los Óscar.

En esta **ronda** final, los miembros pueden votar a sus preferidos en casi todas las categorías, excepto en las de los documentales, cortos, películas de habla no inglesa, que son determinados por un comité específico. Además, el Consejo decide los premios científicos y técnicos, los Óscar Honoríficos y otros premios especiales.

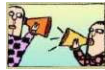
*(adaptado de INTERNET)*

1. *¿Cuál es el motivo de la fundación de la Academia?*
2. *¿A quién representa la Academia?*
3. *¿Cuáles son las etapas en las que se realiza la elección de los ganadores?*
4. *¿Sabes por qué el premio de la Academia estadounidense se llama Óscar?*
5. *¿Cómo es el propio premio?*
6. *¿Existe en tu país una institución que entrega premios cinematográficos?*

## PRACTICA

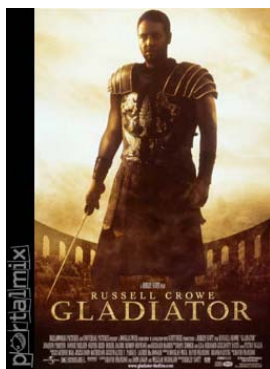


1. Fíjate en las palabras del texto en **negrita**. Explica su significado y busca el sinónimo correspondiente más adecuado con el que las puedes sustituir.



2. En grupos. **GANAR TU ÓSCAR A LA MEJOR PRESENTACIÓN**. La clase se divide en grupos, uno de los cuales desempeña el papel de la “Academia”. Consultad y conseguid información sobre los premios Óscar siguiendo las pautas dadas a continuación que os pueden servir de apoyo. Luego, lo comunicáis en el aula. Gana y recibe el “Óscar” el grupo que más información haya acumulado y mejor la haya presentado.

- *un poco de historia – los Óscar en el pasado;*
- *los primeros actores que recibieron los Óscar;*
  - *curiosidades;*
- *los ganadores más célebres: actores, directores, guionistas, etc.;*
- *las películas galardonadas más destacadas;*
- *la ceremonia y su atractivo y fascinación;*
- *los premios Óscar 2007.*



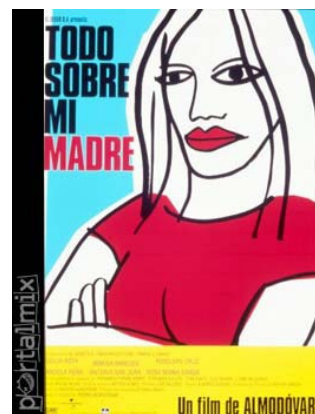
### **EL GLADIADOR**

*Óscar a la Mejor  
Película y al Mejor  
Actor (2000)*



### **EL PADRINO**

*Óscar a la Mejor  
Película y al Mejor  
Actor (1972)*



### **TODO SOBRE MI MADRE**

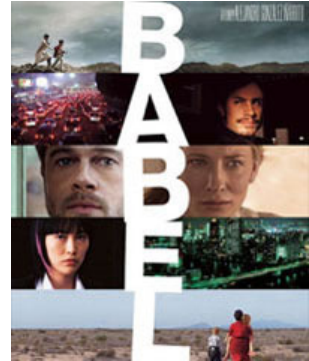
*Óscar a La Mejor Película  
de habla no inglesa  
(1999)*



**3. Redacción. Escribe una redacción (20 – 30 líneas) sobre uno de los temas siguientes:**

**¿Cuál es tu actor / actriz favorito/ a?**

**¿Cuál es tu película predilecta?**



### **APRENDE MÁS CON LAS LOCUCIONES**



**Lee y aprende las locuciones siguientes a base de la palabra *arte* y encuentra su significado en las definiciones a continuación:**

***malas artes      por arte de magia/encanto/encantamiento***  
***no tener arte ni parte en algo      por arte de birlibirloque      de mal arte***

- por medios ocultos y extraordinarios;
- de manera inexplicable;
- medios ilícitos, que contienen engaño;
- en mal estado o disposición;
- no tener nada que ver con algo.

### UNIDAD DIDÁCTICA 3



***HAZ LAS MALETAS:  
EL VERANO YA ESTÁ AQUÍ***

## LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO:

### ***HAZ LAS MALETAS: EL VERANO YA ESTÁ AQUÍ***

*La Unidad didáctica* presentada a continuación intenta seguir cumpliendo con la realización del modelo metodológico referente a la enseñanza del léxico español, adoptado por nosotros, en este caso, al llevar a la práctica el tema de la moda y las vacaciones.

Nuestro principal objetivo es procurar ser fieles y respetar las ideas teórico-prácticas de Gómez Molina sobre el proceso de enseñar vocabulario. Las tareas y actividades que se ofrecen en la *Unidad 3* van destinadas a alumnos de *E/LE* cuyo nivel de estudios corresponde a C1 que se refiere a un dominio de idioma avanzado y a un usuario competente.

Nos gustaría subrayar que, igual que en las dos unidades didácticas anteriores, nos hemos guiado por el principio de encauzar la presentación del léxico hacia el estudiante búlgaro de español al tomar en consideración lo específico de sus problemas a la hora de aprender el vocabulario de la lengua extranjera. Hemos intentado diseñar actividades vinculadas a contenidos léxicos que más dificultad ocasionan al alumno búlgaro de *E/LE*: la fraseología, la lexicogénesis, los hiperónimos y los hipónimos, la sinonimia y la antonimia. Las tareas se dan en las cuatro categorías de destrezas que hay que controlar siempre: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión oral y la expresión escrita.

La *Unidad didáctica 3* dedica un especial interés a la enseñanza de la fraseología, el elemento léxico de mayor dificultad. Puesto que consideramos que el nivel C1, por ser el grado avanzado de enseñanza-aprendizaje de español, es el adecuado y propicio para abordar y profundizar en el tema de los modismos, hemos optado por reservar un espacio especial para la presentación de las expresiones idiomáticas.

El tema elegido para enseñar destaca por su extensión y riqueza. Las tareas propuestas corresponden a la capacidad de un alumno competente que se defiende con



fluidez y usa un lenguaje claro, bien estructurado y más complejo. La realización de los ejercicios de la *Unidad 3* requiere un conjunto de conocimientos adquiridos más amplios, más detallados sobre el idioma en general, y sobre el componente léxico, en particular. El estudiante actúa con espontaneidad y libertad en relación con su expresión en español sobre diferentes temas y formula con precisión sus ideas y opiniones.

Fieles al modelo de diseño de las dos unidades anteriores, en la *Unidad 3* proponemos la introducción a la problemática de la moda y el veraneo a través del sector “Antes de empezar” que es una revisión peculiar del vocabulario específico que vamos a tratar a continuación. La actividad inicial, compuesta por dos tareas, incorpora las palabras núcleo: *la moda* y *el veraneo* y, al mismo tiempo, abarca el elemento fraseológico que se desarrollará en la propia unidad. “Antes de empezar” brinda la llamada “lluvia de ideas”, permite repasar el léxico básico vinculado al asunto principal, así como los elementos hipónimos, al mismo tiempo que sirve para animar al alumnado a participar activamente, debido a que, por otra parte, se aborda un tema de sumo interés y competencia para el auditorio.

La *Unidad didáctica 3* se divide en dos secciones básicas: *A* y *B*, siendo esta última exclusivamente dedicada a la fraseología.

### **A. ASEDIO A LAS TIENDAS**

El sector *A* se divide, a su vez, en tres subsecciones relacionadas con la moda y la compra.

La primera, “En la sección de Moda Joven Ella”, a base de un amplio diálogo, se incorporan los contenidos didácticos esenciales, característicos para toda la unidad: de las vacaciones y de la compra en los grandes almacenes. La temática está entrelazada en un lenguaje más bien informal, en el que abundan las expresiones idiomáticas y las fórmulas rutinarias. El mencionado diálogo, un ejemplo de actividad que ejerce la comprensión auditiva, marca el vocabulario típico que se va a analizar posteriormente y sirve de base para extraer la competencia pragmática que enseña algunas fórmulas que se usan en diferentes situaciones comunicativas. A continuación, se ofrece el sector “Practica” que proporciona tareas de consolidar las expresiones en cuestión y aprender

más sobre el vocabulario específico vinculado al tema principal. Hemos intentado ofrecerlas al alumno búlgaro de una manera atractiva y de forma variada. Son ejercicios que practican el aprendizaje del léxico desde el punto de vista de definir el significado de las unidades léxicas; ejercer el campo de los hiperónimos y sus hipónimos correspondientes; formar vocablos de la familia. Al final de la subsección mencionada se propone una actividad de carácter más amplio: trabajando en grupos, los estudiantes tienen que proporcionar información sobre los tipos de comercios más famosos de España y de su país. Consideramos que el conjunto diseñado de prácticas desempeña el papel de varios de los elementos del heptágono de Gómez Molina sobre la enseñanza del léxico: “Agrupaciones conceptuales y funcionales”, la “Lexicogénesis”, la “Generalización”.

El segundo subsector introduce otro aspecto del tema de la moda: *el calzado*. La primera actividad que ejercita la comprensión auditiva y la expresión oral consiste en escuchar un texto original que provoca una conversación sobre las tendencias en el calzado. Las preguntas que van a continuación tienen por objetivo estimular al alumno a discutir, formular ideas y opiniones, lanzadas con fluidez y espontaneidad sobre temas más específicos y especializados.

Las tareas que siguen, favorecen el aprendizaje de la sinonimia y la antonimia; amplían la información de que ya dispone el estudiante sobre el hiperónimo *zapato* con diferentes vocablos hipónimos que le corresponden; hacen practicar la interacción oral pidiéndoles a los alumnos, trabajando en parejas, reproducir el diálogo que se podría dar entre Mónica, la protagonista del diálogo-base de la primera subsección, y el dependiente que le atiende en la sección de zapatos.

Otro texto de lectura interpreta la subárea de la moda en el calzado desde la perspectiva de las creaciones *chic* en este campo, y los famosos. La actividad provoca de nuevo la atención y el deseo de participar por parte del alumnado que, ejercitando la expresión oral, presenta descripciones claras y detalladas y discute con naturalidad defendiendo su propia postura.

Sin olvidarnos de la fraseología, el último ejercicio de la subsección en cuestión lo dedicamos a las expresiones idiomáticas a base del término genérico *calzado*.

El tercer subsector de la sección *A* denominado “En la sección de cosmética” conduce a otra área de las palabras clave de la *Unidad 3: la moda y las vacaciones*, el de los productos de cosmética. Es un tema de mucha actualidad e interés. Los dos textos de entrada, uno adaptado y otro, original, con preguntas sobre el contenido, incorporan los puntos esenciales del tema de los cosméticos, animando de nuevo al estudiante a proporcionar información o a intervenir con sus propias ideas y opinar sobre asuntos candentes.

En el sector “Practica” se proponen actividades de variada tipología basadas en los dos textos mencionados que controlan las cuatro destrezas del aprendizaje. Sus contenidos hacen ejercitar la definición de unidades léxicas, la formación de palabras a base de afijos en general y, especialmente, a base del prefijo *anti-*, y su empleo en el lenguaje. A modo de actividad lúdica se ofrece un ejercicio que abarca “todo sobre la cosmética” y se desarrolla como una especie de concurso y competencia entre los diferentes grupos en los que se divide la clase de español.

La segunda parte de este subsector dirige la mirada hacia el mundo de la cosmética y la aportación búlgara en él. Es una forma particular de introducir el elemento intercultural. Se ofrecen al alumnado dos textos de lectura que comunican sobre la presencia de la Rosa de Bulgaria, un producto muy apreciado en la industria de la cosmética y la perfumería, en el mercado español. Las actividades que se desarrollan en este sector practican la comprensión lectora de artículos especializados y de textos más largos y complejos. Además de informarle al estudiante sobre noticias recientes en el mundo de la moda y la cosmética, los textos le amplían el vocabulario, contribuyen a la consolidación de las unidades léxicas en el lexicón mental y desarrollan su capacidad de analizar, sistematizar y generalizar. Despertando el interés por Bulgaria, se le propone al alumno que redacte una composición sobre la Rosa de Bulgaria, considerada el emblema por excelencia del país apoyándose en unas pautas que se le sugieren.

## **B. LOS SENTIMIENTOS, LOS GUSTOS, LAS IDEAS A TRAVÉS DE LA FRASEOLOGÍA**

El sector **B** está destinado exclusivamente a la enseñanza de la fraseología, una de las ideas didácticas primordiales de la presente *Unidad*. Hemos decidido dedicar una sección especial al tema de los modismos. La base de su presentación es el diálogo con el que se inaugura el sector **A** en el que, una parte considerable del léxico pertenece a la fraseología. Su explicación la iniciamos con la presentación de las fórmulas rutinarias en la primera sección. El sector **B**, con el diseño de tres actividades destinadas a la fraseología, sirve de finalización del tema. Las expresiones idiomáticas se enseñan por medio de su definición más adecuada (ejercicio 1). La actividad 2 amplía los conocimientos sobre tres contenidos semánticos que en ella se presentan: expresar susto; el mundo académico; la moda y el aspecto, introduciendo otras frases hechas referentes a los mismos temas. La última tarea intenta llevar la teoría a la práctica y consiste en ejercer el uso de las expresiones aprendidas en el lenguaje real, lo que permite consolidar los conocimientos sobre este contenido didáctico valorado como uno de los más problemáticos y delicados en la enseñanza de *E/LE*.

La *Unidad didáctica 3* termina con el diseño de una actividad que es un ejemplo de repaso de lo aprendido. La tarea que se ofrece al alumno puede ser interpretada como otro aspecto del contenido intercultural, puesto que solicita la redacción de una carta-invitación a un/a amigo/a español/a a veranear en Bulgaria. Creemos que el asunto, por ser divertido y agradable, moviliza la atención y estimula el deseo del alumno a conseguir una expresión en castellano, clara y bien argumentada, seleccionando lo mejor de los conocimientos. El estudiante búlgaro de español se esfuerza por alcanzar una mejor redacción que presente de manera brillante a su propio país como destino de excursión, veraneo y turismo.

Esta última actividad cierra el ciclo didáctico dedicado al tema de *la moda y las vacaciones* desempeñando el papel del último punto del heptágono de Gómez Molina: la “Generalización”, en el que se aplica el uso de las unidades léxicas aprendidas, se repiten las palabras planificadas para que ellas se solidifiquen en el lexicón mental.

# **HAZ LAS MALETAS: EL VERANO YA ESTÁ AQUÍ**

## **ANTES DE EMPEZAR**



1. El verano está a la vuelta de la esquina. Te toca hacer la maleta. De la lista adjunta a continuación, escoge y comunica las palabras que determinan los objetos que vas a usar en la playa:

<i>chancas</i>	<i>gorro</i>	<i>pañuelo</i>
<i>medias</i>	<i>bañador</i>	<i>chaleco</i>
<i>impermeable</i>	<i>bufanda</i>	<i>bermudas</i>
<i>corbata</i>	<i>camiseta</i>	<i>botas</i>
	<i>sombrero</i>	<i>guantes</i>



2. ¿Te acuerdas de expresiones idiomáticas a base de algunas de las palabras del recuadro? Relaciona las frases de la columna *A* con la explicación adecuada de la *B*. De las frases hechas mencionadas, ¿hay algunas que existen también en tu idioma? ¿Cuáles? ¿Significan lo mismo?

*A*

ser de abrigo

quitarse el sombrero

arrojar el guante

ponerse las botas

estar hasta el gorro

*B*

- conseguir un gran beneficio,  
disfrutar mucho;

- estar harto, no aguantar;

- ser muy bien; muy grave, muy  
peligroso;

- desafiar, provocar a alguien;

- demostrar admiración por  
algo/alguien.

## A. ASEDIO A LAS TIENDAS

*En la sección de moda Joven Ella*



**Escucha la cinta:**



ME FALTAN UN MONTÓN DE COSAS POR COMPRAR...

*Mónica:* Hola, Pili, ¿cómo te va? ¿Qué te cuentas?

*Pili:* Uf, ya sabes, me dan palo los exámenes, pero ¡qué se le va a hacer! Mañana me toca el último y estoy con el alma en un hilo porque el profe nos cae a todos como una bomba, es un palizas, de verdad.

*Mónica:* Anda, no es para tanto. Como te quemas las cejas, por empollona, ya verás que apruebas con un sobresaliente... Oye, ¿quieres acompañarme mañana por la tarde a ir de compras. ¿Sabes?, tuve muy buena sombra la semana pasada, pillé una oferta de cinco días en Menorca, de fábula, no me la quiero perder. Me hacen falta unas cositas: de cosmética, de maquillaje, un bañador ...

*Pili:* Vale, vale, tía. Así me distraigo después de este rollo de los exámenes. ¿Dónde quedamos?

*Mónica:* A las seis, a la entrada de *El Corte Inglés* de Princesa, ¿te parece?

*Pili:* Fenomenal. Oye, si te quieres comprar productos de cosmética, cremas, protectores, ¿por qué no vamos a *Body Bell* o a *Juteco*? ¿Sabes que hay muy buenas promociones?

*Mónica:* Claro que sí. *Body Bell* es tu marca, es tu tienda favorita, ¿no? *Cómplices de tu belleza*. Pues, nos acercamos también a *Body Bell*. Bueno chiqui, ¡hasta mañana! ¡Suerte y al toro!

*Pili:* ¡Mil gracias! ¡Hasta mañana!

.....

*Dependiente:* ¡Hola, buenas tardes! ¿En qué les puedo servir, señoritas?

*Mónica:* Quiero comprarme un bañador o bikini.

*Dependiente:* Tenemos muy buenos, son las novedades de verano de la colección de *Semana Fantástica*, de promoción, están muy bien de precio. ¿Cómo lo quiere?

*Mónica:* Pues, me gustaría de lunares, es que me chiflan los lunares y, además, esta temporada hacen furor.

*Dependiente:* ¿Qué talla tiene?

*Mónica:* La 40.

*Dependiente:* Aquí tiene un modelo de bikini fucsia de lunares blancos, otro verde, de lunares blancos. También tenemos bañadores de los mismos colores. De su talla hay también un modelo de bañador con estampado de leopardo, ¿quiere probarlo?

*Mónica:* Sí, sí, déjeme el de leopardo y el bikini fucsia de lunares.

*Pili:* Pero, Mónica, te cae muy bien, tienes muy buena pinta con el bikini de lunares.

*Mónica:* ¿Tú crees? ¿Y cómo me sienta el bañador? ¿Sabes?, no sé cuál comprarme.

*Pili:* Pues, yo que tú, me llevaría el bikini fucsia, que es el color que te encanta a ti y, encima te sienta de maravilla.

*Mónica:* Vale, venga, de acuerdo. Señorita, me llevo el bikini. ¿Cuánto es?

*Dependiente:* Son 29,90 euros.

*Mónica:* Aquí tiene usted. Gracias.

*Dependiente:* A usted.

*Pili:* ¡Enhorabuena!, y con el precio que tiene te viene como anillo al dedo.

*Mónica:* Bueno, ahora a la sección de zapatos. Me hacen falta unas chancas y luego, si te apetece, vamos a *Body Bell*.

## **COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS**

*YA SABES:*

ALGUNAS FÓRMULAS QUE SE USAN EN LAS DIFERENTES SITUACIONES DE COMUNICACIÓN:

- para iniciar una conversación: *¿cómo te va?; ¿qué te cuentas?*
- para expresar solidaridad, ánimo y apoyo: *¡no es para tanto!*
- para expresar acuerdo: *¡claro que sí!*
- dar las gracias: *¡mil gracias!*
- desear buena suerte: *¡suerte y al toro!*

*Ejemplos:*

1. ¡Hola! ¿Cómo te va? ¿Has terminado con los exámenes?
2. - Sabes, no me apetece nada salir y pasar toda la tarde con ellos, son muy pesados.  
- *No es para tanto*, creo que son buena gente, muy inteligentes, les tienes que dedicar un poco de tiempo, que siempre se han llevado muy bien contigo.
3. Mañana estamos allí por la tarde, *claro que sí*, no te quepa ni la menor duda.
4. Hola, Juan, *mil gracias* por el favor que me hiciste. Era el libro que me hacía falta.
5. Anímate, ya verás cómo todo tendrá su solución. ¡*Suerte y al toro!*

## **PRACTICA**



**1. A continuación te ofrecemos otras fórmulas usadas en la comunicación. Trata de clasificarlas según su significado. Luego, formula oraciones con ellas.**

*¡Ya sabes dónde nos tienes!*                      *¡Allá películas!*                      *¿Qué tal esa vida?*  
*¡Buena la hemos hecho!*                      *¡Ya arreglaremos cuentas!*  
*Aquí paz y después gloria.*                      *¡Quítate de en medio!*

*Modelo: ¡Buena la hemos hecho!* – fórmula que expresa enfado y contrariedad;

¡Buena la hemos hecho! Hoy he estado toda la tarde en la secretaría del Ministerio esperando a que me firmen los documentos y nada, ... no me hicieron ni caso y mañana tengo que entregarlos en la Universidad. ¡Vaya suerte!



**2. Mónica se va de vacaciones. ¿Y tú? ¿Estás preparado para ir a la playa? ¿Tienes que renovar el vestuario de verano? He aquí la lista de la ropa y los objetos que te hacen falta para veranear. Imagínate que acompañas en la compra a tu amiga extranjera que sabe muy poco español. ¿Cómo le definirías las palabras de la lista?**



<i>bañador</i>	<i>toalla de playa</i>
<i>bikini</i>	<i>bolso de playa</i>
<i>bermudas</i>	<i>crema protectora</i>
<i>pantalón pirata</i>	<i>leche solar</i>
<i>top</i>	<i>bronceador</i>
<i>camiseta</i>	<i>gafas de sol</i>
<i>gorra</i>	<i>sombrero</i>
<i>chancas</i>	<i>sandalias</i>
<i>pareo</i>	<i>cinta de pelo</i>

*Modelo: pareo* – prenda de vestir femenina que consiste en una tela ligera que se enrolla alrededor del cuerpo formando un vestido o una falda. Se usa normalmente en verano para ir a la playa.



3. ¿No crees que se nos ha olvidado algo del listado? ¿Qué más necesitas usar en la playa? Relaciona las palabras que te ofrecemos en el recuadro con los dibujos que siguen. A continuación, escribe y define los verbos que corresponden a los objetos mencionados y forma los respectivos vocablos de la familia de algunos de ellos.

*sombrilla      aletas      flotador      tubo de buceo*  
*colchoneta      gafas de buceo      manguitos*



*Modelo: **flotar** – sostenerse en equilibrio sobre la superficie de un líquido; flotador, flotación, flotamiento, flotante, flote (a flote), flota, flotilla.*



4. En grupos. Mónica ha comprado en El Corte Inglés, uno de los más importantes grupos empresariales y el mayor de los grandes almacenes de España. Divididos en grupos, consultad la historia y el desarrollo de este gigante comercial y también de otras tiendas famosas del país: Carrefour, Zara, Ikea, Fnac, Alcampo, Eroski, entre otros. Luego, comunicad la información adquirida en clase. ¿Cuáles son las tiendas más grandes y populares de vuestro país?

*En la sección de zapatería*



Escucha el texto y luego contesta las preguntas.

### **Pisa con estilo y con espíritu ecológico**



La tendencia navy (marinera) que tanto está pegando esta temporada, también en calzado, acaba de encontrar su vertiente más ecológica de la mano de la firma **Break & Walk** perteneciente al **Grupo Illice**. Han creado una línea de productos ecológicos y, dentro de ellos, **una colección de zapatillas de lona de origen 100 % natural**. Tienen unas plantillas que están elaboradas con yute, una fibra natural que resulta muy cómoda, no deja mal olor en el pie y refresca las plantas. Además, estas fibras no contienen tintes agresivos con la naturaleza. En la imagen vemos un modelo de inspiración náutica, con un divertido cordón que recorre todo el contorno. Pensarás que todo lo ecológico es caro, ¿verdad? Las zapatillas de **Break & Walk** tienen el módico **precio de 24.95 euros**. Por fin, conciencia ecológica a precios asequibles.

*(según la revista “Marie Claire”, [www.marie-claire.es](http://www.marie-claire.es), 17.06.2008)*

1. ¿Qué opinas del nuevo modelo marinero de **Break & Walk**?
2. ¿Te gustan los zapatos estilo sport?
3. ¿Qué clase de zapatos te gustan en general y qué zapatos sueles comprarte?
4. ¿Te sacrificas por la tendencia de la moda en los zapatos, te conviertes en su esclavo o prefieres escogerte el modelo según tus preferencias, necesidades y tu comodidad?

## **PRACTICA**



1. Relaciona los adjetivos de la columna *A* a base del texto con los sinónimos de la *B* que los definen. Luego, di los antónimos de las palabras de la primera columna. A continuación, rellena los espacios en blanco con la palabra más adecuada de la *A*.

<i>A</i>	<i>B</i>
natural	- recreable, recreativo, alegre, animado, entretenido;
agresivo	- moderado, escaso, limitado, barato, económico;
náutico	- real, propio, común, normal;
divertido	- provocador, mordaz, cáustico;
módico	- accesible, alcanzable, realizable, posible;
asequible	- naval, marítimo, marinero, trasatlántico.

*Modelo:* **cómodo** = confortable, agradable, acomodado; ≠ incómodo, molesto.

1. A mi hermano le gustan mucho los deportes ..... Se pasa todo el verano en la playa practicando el windsurf.
2. Sonia viste con gusto. Le encantan los modelos ....., de colores alegres y vivos.

3. Actúa siempre de manera ..... y espontánea. No disimules lo que piensas.
4. Prefiero comprar a precios ....., no quiero gastar tanto dinero en ropa.
5. A fines del mes se dan las rebajas, puedes tenerlo en precios .....
6. Su comportamiento ..... le ocasionaba muchos problemas en el trabajo. Sus compañeros evitaban cualquier conversación con él.



**2. Escucha la voz de la cinta que te dice los diferentes tipos de calzado. A continuación, ordena los dibujos según se refieren a calzado informal o de vestir. Luego, define las palabras. Si te hace falta, usa el diccionario.**



**alpargatas**



**botas hombre**



**manoletinas**



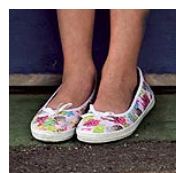
**sandalias señora**



**chancas**



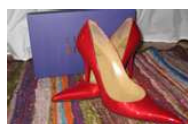
**botas señora**



**bailarinas**



**deportivas**



**zapatos señora**



**mocasines**



**playeras**



**zapatos hombre**

<i>Modelo:</i>	<b>zapatos de vestir</b>	<b>zapatos informales</b>
	<i>zapatos hombre</i>	<i>alpargatas</i>

**alpargatas** – calzado de lona, con suela de esparto, de goma o de cáñamo, que a veces se sujeta al pie con unas cintas que se atan al tobillo.



**3. En grupos.** La clase se divide en tres grupos que comunican sobre las partes del zapato, sus diferentes modelos y formas y lo que necesitamos para mantenerlo. Las palabras y frases a continuación os sirven de apoyo.

*suela: delgada, plana, fina, gorda, de tacón;  
de piel, de napa, de tela, de charol, de ante;  
de punta redonda/cuadrada/fina;  
adornos: metálicos, cintas, lazos, cristales;  
correa;  
cordones;  
plantilla;  
cremallera;  
hebilla;  
crema de calzado;  
betún;  
esponja limpiacalzado.*



**4. En parejas.** Os acordáis que Mónica se iba a comprar chancas. Imaginad la conversación que se da en la sección de calzado entre Mónica y el/la dependiente/dependienta que le atiende. Puesto que ya sabéis todo sobre el zapato, reproducid el diálogo. Las palabras y expresiones a continuación os dan una pista: *¿qué número calza?; la suela; cómodos/incómodos; anchos/estrechos; el último modelo; bien/mal de precio.*



**5. En grupos. Leed el texto que os ofrecemos de la revista *On Madrid* y discutid sobre el tema de la moda, los zapatos, los famosos y la comodidad.**

¿Te acuerdas de la serie *Sexo en Nueva York*? Su adaptación al cine se estrenó en Madrid en junio de 2008. La protagonista Carrie, interpretada por Sarah Jessica Parker hizo furor y se convirtió en icono de la moda, según la revista *On Madrid* que, en su número 108 del junio de 2008, declara que “la actriz creó tendencia y la serie se hiperfrivolizó, con ella de imán de las grandes marcas, de Prada a Macintosh”.

**A continuación adjuntamos el texto de la entrevista al “rey del calzado” a cuyas creaciones ha acudido Sarah Jessica incluso antes de la serie.**

## MANOLO BLAHNICK mito del calzado

Ha visto multiplicado por 100 su trabajo tras la aparición de sus creaciones en la serie *Sexo en Nueva York*. El rey del calzado responde a *On Madrid*.

● **¿Por qué son tan adorados por Carrie sus zapatos, qué los hace especiales?** Lo cierto es que Sarah Jessica Parker ya era clienta nuestra antes de la serie y de la película. ¡Me conoce desde los años 80! En cada zapato intento buscar la perfección, esto hace que sean lo mas cómodos posible a pesar de ser tacones altos. Eso también es muy importante y los diferencia.

● **¿Desde que precio se pueden tener unos manolos?** Los precios varían según el material que se utilice, pero generalmente yo utilizo raso y sedas para mis zapatos y en este caso los precios oscilan entre los 500 y 600 €.

● **¿Cuál es el must de la colección de este verano?** El modelo Bogazici es sin duda una buena elección para esta temporada. Es un zapato de 11,5 centímetros de tacón en tejido Marimekko (una conocida firma textil finlandesa que hizo furor en los 60 y 70 y que sigue muy vital, acaban de lanzar una colección con H&M) el cual he utilizado mucho para la colección de Verano 08.



(según la revista *ON MADRID*, No. 108 del junio de 2008)



## APRENDE MÁS CON LA FRASEOLOGÍA



Lee las siguientes expresiones idiomáticas formadas a base del término genérico *calzado* y busca su significado en las explicaciones adjuntas a continuación. Apréndelas y di si las mismas o parecidas existen en tu idioma.

*ser una zapatilla*

*darse betún*

*saber dónde le aprieta el zapato a alguien*

- darse importancia, presumir, aparentar;
- saber bien lo que le conviene a alguien, conocer sus defectos o cualidades negativas;
- no valer nada.

### *En la sección de cosmética*



En grupos. Leed los textos y contestad las preguntas a continuación. Discutid en clase sobre el peligro de los rayos de sol y la necesidad de cuidar de la salud aun cuando estamos relajados y descansamos. ¿Cuál es para vosotros la imagen de unas vacaciones ideales y prudentes?


### *Toma lo mejor del sol*

Este es el lema que adopta para el verano 2008 *Juteco*, la cadena de tiendas de cosmética que, junto con *Body Bell*, es una de las más conocidas y populares de España.

El verano nos hace pensar en relajamiento, vacaciones, playa, sol, mar. Pero, a veces, nos descuidamos y nos exponemos al sol por más tiempo de lo necesario o sin tomar medidas de protección. Los dermatólogos y los especialistas de la piel cada año dan la alarma que se aumenta en sus consultas el número de pacientes de problemas provocados por los rayos solares. Ellos aseguran que es suficiente hasta menos de media

hora para que nuestra piel absorba lo útil y saludable del sol y adquirir un buen bronceado. Los especialistas nos aconsejan ir a la playa siempre con los productos de protección más convenientes al tipo de piel que tenemos.

Por eso las factorías intentan mejorar los productos existentes y lanzar nuevas líneas y fórmulas adecuadas a las necesidades de cada persona y su fototipo.



**LLÉVATELO A TODAS PARTES**

Tan plano como un canto rodado *Sun Sensitive Shaka IP 50+* de BIODERM se puede llevar a cualquier parte gracias a su envase extraplano. Este protector solar es de textura fluida específicamente concebida para poder aplicarla incluso en las pieles más grasas y para los hombres con una protección máxima. Gracias a su formulación produce una acción reafirmante y antiarrugas, así como antimanchas.

Además, Biotherm también ha presentado como novedad *Sun Sensitive IP 50+* una crema solar antiarruga multiprotección para el rostro y el escote con protección muy alta para las pieles normales y secas. Su textura es fundente, nada pegajosa, de rápida absorción y sin perfume. Para los que prefieren la leche solar de rápida absorción, *Lait Corporel Sun Sensitive 50+* es ideal para las pieles más sensibles aportando más firmeza e hidratación gracias a los agentes que incluye.

Para después del sol, *Crema Oligo-Thermal Nacarada*, un producto de hidratación intensa que optimiza el bronceado y lo ilumina. Para que ellos se protejan bajo el sol, *Spray Sport SPF 15*, con una textura que ofrece resistencia a la sal, a la arena, al agua y al sudor.



1. ¿Qué piensas sobre el riesgo que lleva el exponerse demasiado al sol?
2. ¿Qué puede causar el descuido o el capricho de tomar el sol más de lo debido y sin protegerse?
3. ¿Cuáles son los productos de protección que usas en verano?
4. ¿Qué marcas se conocen en tu país y cuáles son las más extendidas y vendidas?
5. ¿Cuáles son las cadenas de cosmética más famosas en tu país?

## **PRACTICA**



**1. Saca las palabras compuestas del segundo texto e indica los elementos que las constituyen. Luego, analiza dichos elementos y define el significado de la palabra. A continuación, compón oraciones con cada uno de los vocablos.**

*Modelo: extraplano – extra + plano; el prefijo extra- significa: 1. 'fuera de', extraterrestre; 2. 'en grado sumo', extrafino; el adjetivo plano,a significa: llano, liso, raso, horizontal.*

**extraplano** - muy delgado, muy plano: *Se compró un nuevo televisor que es el último grito y lleva un mando a distancia extraplano.*



**2. Fíjate en las palabras compuestas del texto *Llévatelo a todas partes* a base de anti-: antiarrugas, antimanchas. ¿Qué vocablos más, formados con anti-, se pueden aplicar a las características de los cosméticos? Te damos una pista. Apoyándote en las definiciones siguientes, forma las palabras que les corresponden. Luego, rellena los espacios en blanco con el vocablo más adecuado.**

- que reduce o elimina la inflamación de alguna parte del organismo;
- que impide la oxidación de la piel;
- que previene o combate las infecciones destruyendo los microbios que las causan;
- que destruye las bacterias o impide su desarrollo;

- que impide la aparición de estrías;
- que elimina la dificultad de conciliar el sueño.

1. Para conseguir el efecto ..... debes dejar de tomar café a partir de las ocho de la tarde.
2. La penicilina, el primer medicamento ..... fue descubierta por Fleming en 1928.
3. Los especialistas en cosmética recomiendan utilizar productos de ingredientes naturales con efecto calmante y ..... .
4. La marca *Nivea* ha lanzado un nuevo producto ..... muy apropiado para mujeres embarazadas.
5. La lavanda, símbolo de pureza en la industria cosmética, actúa como un perfecto desinfectante y ..... .
6. El aceite de oliva, la base de muchos cosméticos, es una extraordinaria fuente ..... para combatir el envejecimiento prematuro.



**3. Lee las siguientes definiciones y relaciónalas con las palabras del segundo texto a las que se refieren.**

- descoagulante, licuable;
- bote, caja, recipiente, vasija, estuche, lata;
- pegante, untuoso, pegadizo;
- fuerza, vigor, energía, oposición;
- líquido, vaporoso, gaseoso, claro, fácil, límpido;
- estructura, tejedura, ligazón, disposición.



**4. En grupos. ¿Quién gana el título de *EL MEJOR PROMOTOR*? Organiza un concurso en el que cada uno de los equipos promociona una gama propia de tres productos cosméticos de protección solar. Gana el grupo que ha lanzado la línea más rica, completa y saludable que contrarreste los perjuicios del sol y que la ha dado a conocer de la manera más persuasiva y convincente a sus clientes.**



### 5. Lee el texto. Luego, contesta las preguntas.



#### *Adolfo Domínguez y la Rosa de Bulgaria*

La Rosa de Bulgaria, mundialmente conocida, es una base muy apreciada para la industria de perfumes y cosméticos. Los beneficios del aceite esencial de la Rosa de Bulgaria son tanto estéticos, como psicológicos y emocionales por lo cual, la convierten en la reina de las rosas. El efecto que deja el tratamiento con los productos de esta clase de rosas es regenerador, vitalizador y antiarrugas, y actúa sobre la piel reafirmando y ayudándola a recuperar el tono y la elasticidad.

¿Conoce el consumidor español las magníficas características cosméticas y terapéuticas de la Rosa de Bulgaria? Por supuesto que sí, y uno de los promotores más eminentes que ofrece los beneficios de la Rosa de Bulgaria a los españoles es ... Adolfo Domínguez.

¿Quién es Adolfo Domínguez? El portal electrónico de *Vive la ciudad Santiago* dice: “ ‘Adolfo Domínguez’ un nombre y un apellido que son suficientes para saber que hablamos de moda.” Nacido en 1950 en Orense, Galicia, es el modisto español por excelencia que ha conseguido convertir la sastrería, el pequeño negocio de su padre Adolfo, en un imperio de moda masculina, femenina, infantil, de perfumería, de cosmética y de complementos, famoso y reconocido en todo el mundo. Sus productos se venden en Europa, Asia y América.

El diseñador está estrechamente vinculado al período de la transición por el que pasa España en los años setenta - ochenta del siglo XX. Él ha logrado transformar la

visión estética española. Con sus modelos de ropa los españoles se sienten libres y abiertos al mundo. Él “baja los hombros, elastiza los tejidos, fulmina las formas y da campo a una estética de libertad”. El mismo Adolfo confiesa: “Mi ropa no marca tanto la diferencia de estatus como la del espíritu e intelecto. Visto a la inmensa minoría.”

La búsqueda precisa de Adolfo Domínguez le ha llevado a las características incomparables y únicas en su género de la Rosa Búlgara. El estilista la ha incluido como un ingrediente esencial de su línea *Agua fresca de Rosas*. El estuche lleva el perfume, la leche hidratante y el gel perfumados y, según la publicidad, la mujer que los utiliza es “elegante, inteligente, amistosa, seductora”. El frasco de perfume va acompañado por un pequeño cartelito en que pone:

*De todas las rosas conocidas, la Rosa de Bulgaria es la más preciada. Su esencia posee el frescor acuoso del rocío y sugerentes matices frutales especiados que se conjugan sutilmente con la seducción aterciopelada del almizcle.*

*De esta valiosa esencia nace “Agua fresca de Rosas”.*

*(adaptado según materiales del Internet)*



1. *¿Sabías que la Rosa de Bulgaria, quizás el símbolo por excelencia de este país, era conocida en España?*
2. *¿Quién es Adolfo Domínguez? ¿Cómo definirías su estilo de moda? Basándote en el texto, di ¿en qué consiste el cambio revolucionario que el diseñador produjo en la vestimenta española?*
3. *¿Qué es lo más característico de su visión de diseñador y modisto?*
4. *¿Por qué Adolfo Domínguez ha elegido promocionar su línea “Agua fresca de Rosas” haciendo referencia y poniendo el hincapié única y exclusivamente en los*

beneficios de la Rosa de Bulgaria a pesar de que esta no es el único ingrediente de los productos que componen la serie? ¿Cómo definen los especialistas del equipo del estilista a la Rosa Búlgara?

5. El eslogan “La arruga es bella” pertenece al gran diseñador español. Comenta este lema.

6. Con la ayuda de lectura complementaria o del Internet, intenta conseguir más información sobre Adolfo Domínguez.



6. Observa la imagen. Lee la información que te proporcionamos. Con la ayuda de la página [www.carlabulgaria.com](http://www.carlabulgaria.com) obtén más detalles sobre los seis productos de la nueva línea cosmética a base de la Rosa Búlgara en España.



### ***El aroma específico de la Rosa de Bulgaria se esparce por España***

Convencida de la fuerza milagrosa de la esencia de la Rosa Búlgara, Carla Royo Villanova, una de las nueras de Simeón de Bulgaria, crea su propia marca de cosmética: *Carla Bulgaria Roses Beauty*. Es la primera y, de momento, la única en España en vender productos basados completamente en la Rosa Búlgara. Algo más: son estos los únicos en el mercado europeo con el máximo porcentaje de agua pura de rosa: 95 %. De hecho, Carla, que lleva una larga experiencia en el mundo de la moda como periodista y encargada de relaciones públicas de varias empresas y marcas de diseño y joyería, hace célebres los beneficios de la Damascena, la Rosa de Bulgaria y los pone en conocimiento a los españoles. Los productos, de precios asequibles, se pueden comprar en *el Corte Inglés*, en las perfumerías *If*, igual se consiguen a través de la página web de la misma empresa.

Y algo muy curioso: no en vano, Carla Royo ha elegido un perfecto logo de su gama cosmética: dos rosas, una blanca y otra, rosa, estilizadas, que a un búlgaro les hacen pensar de inmediato en la antigua y consabida tradición de su tierra, la de la “mártenitsa”, el amuleto que lleva en mes de marzo, desde antaño, como símbolo de salud y suerte... Otro elemento esencial orientado a conocer este pequeño país del sureste de Europa... Como si todo en la línea de *Carla Bulgaria* remitiera a Bulgaria.

Enamorada de la Rosa de Bulgaria y de la propia Bulgaria, Carla Royo aconseja:

*Riega tu piel con Agua de Rosa.*

*(adaptado según la revista RAÍZ BULGARIA, No. 1, junio de 2008)*



**6. Redacta una composición titulada *La rosa de Bulgaria: la imagen emblemática por excelencia de mi país*. Las siguientes pautas te pueden servir de apoyo:**

- Bulgaria – la tierra más propicia para el cultivo de la rosa oleaginosa;
- lo específico de las condiciones geográfico-climáticas;
- la cosecha de la Rosa Búlgara: una mezcla de faena dura y encanto;
- el oro líquido de Bulgaria: la base de la perfumería de lujo mundial;
- la fragancia de la Rosa de Bulgaria: desde el Valle de las rosas de Bulgaria hasta el Cosmos.

## B. LOS SENTIMIENTOS, LOS GUSTOS, LAS IDEAS A TRAVÉS DE LA FRASEOLOGÍA

### PRACTICA



1. El diálogo entre Mónica y Pili abunda en expresiones idiomáticas. ¿Conocías su significado? Escucha la cinta que te dice algunas de las frases hechas del diálogo. A continuación, relaciona cada una de las expresiones de la columna *A* con la definición adecuada de la *B*.

*A*

caer como una bomba  
tener buena/mala sombra  
quemarse las cejas

hacer furor

venir como anillo al dedo

dar palo algo

*B*

- *esforzarse en el estudio;*  
- *estar muy de moda;*  
- *ser muy oportuno, conveniente, adecuado;*  
- *ser algo desagradable o molesto;*  
- *caer mal una persona, resultar antipática;*  
- *tener buena/mala suerte.*



2. Te ofrecemos tres dibujos relacionados con los sentimientos, la inteligencia y, la moda y el aspecto, acompañados por una frase hecha que los determina. Lee las frases que siguen a continuación y colócalas en la columna que les corresponde.



estar como un flan



ser un empollón



estar en boga

- *hacer novillos;*
- *estar como una moto;*
- *a la última;*
- *ir de punta en blanco;*
- *ser un pitagorín;*
- *no llegarle a alguien la camisa al cuerpo;*
- *el último grito;*
- *darle calabazas en algo a alguien;*
- *encogersele el corazón a alguien;*



**3. Basándote en el ejercicio anterior, rellena los espacios en blanco con la expresión idiomática más conveniente.**

1. Las canciones de The Beatles ..... en los años 60.
2. El otro día ..... porque me tocaba dar el examen final de estudios de postgrado.
3. Déjala a Marisa, es una pija, siempre se viste ..... y encima, que tiene tan mala percha.
4. Juan ....., se pasa todo el día estudiando en su habitación y ni siquiera sale a dar un paseo.
5. Al oír la noticia sobre el accidente ....., su primo estaba de viaje y tenía que llegar en el mismo tren.
6. Como no haces caso a los estudios, ..... en los exámenes.

**De todas las expresiones mencionadas en el sector B, ¿hay algunas que se parecen a frases hechas de tu idioma materno? ¿Cuáles? ¿Significan lo mismo? Busca la equivalencia de los modismos señalados en las actividades 1 y 2 en búlgaro.**

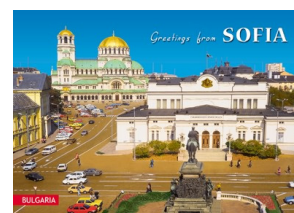


**YA LO SABES TODO SOBRE**  
**LAS VACACIONES, EL VERANEO Y LA MODA**



A base de todo lo aprendido en esta unidad didáctica, redacta una carta a tu amigo/a español/a invitándole a ir a Bulgaria a pasar las vacaciones contigo. Indícale los lugares adonde le vas a llevar y el centro de veraneo del Mar Negro donde pasaréis un par de días de vacaciones. Las siguientes pautas te pueden servir de apoyo:

- *dirígete a él/ella con una invitación presentándole Bulgaria como punto de destino de vacaciones;*
- *cuéntale sobre los lugares de interés histórico más emblemáticos que vais a visitar;*
- *preséntale el paisaje marino de la costa búlgara y el centro de veraneo adonde le vas a llevar;*
- *coméntale lo curioso del último grito de la moda joven de la temporada en tu país;*
- *qué es lo más característico que se podrá llevar de recuerdo de Bulgaria.*



## **Capítulo X:**

### **Anexo**

**10.1. Modelo de la encuesta testada a alumnos búlgaros de español**

**10.2. Corpus de datos: las composiciones de la encuesta**

## Capítulo X: Anexo

### 10.1. Modelo de la encuesta testada a alumnos búlgaros de español

#### ENCUESTA – I PARTE

1. Redacte una composición en 10 – 15 oraciones sobre el tema siguiente:

***“El viaje de mis sueños”.***

2. El cuerpo humano sirve de medio de expresión en todos los idiomas. Escriba la explicación que mejor define el significado de las siguientes frases:

*Ejemplo - **hacer de tripas corazón**: disimular miedo o disgusto;*

***- hacer oídos de mercader:***

***- ponerse a alguien los pelos de punta:***

***- echarle una mano a alguien:***

3. Escriba la/s frase/s hecha/s que corresponde/n a cada una de las explicaciones a continuación:

*Ejemplo - **llover muy fuerte**: llover a cántaros, llover a mares;*

***- muy de vez en cuando, rara vez, con largos intervalos:***

***- muy poca gente:***

***- notar la ausencia de algo/alguien, sentir nostalgia por algo/alguien:***

4. Complete las siguientes frases con la palabra que falta:

*Ejemplo – El que arregla y cambia los grifos se llama **fontanero**.*

- *El cristal delantero del coche se llama .....*
- *Si te rompes una pierna o un brazo te ponen .....*
- *El animal muy joven se llama .....*

5. Forme los adjetivos correspondientes a las frases siguientes:

*Ejemplo – falta de respeto: **irrespetuoso***

- *que inspira temor:*
- *que tiene barba:*
- *que puede vengarse:*

6. Ponga los sustantivos derivados de los verbos:

*Ejemplo – enviar: **envío***

- *engrasar:*
- *adoptar:*
- *remolcar:*

7. Escriba las formas de los verbos **SER** y **ESTAR** según convenga:

*Ejemplo – La habitación **está** oscura, por favor, corre las cortinas.*

*La habitación **es** oscura, **está** orientada al norte.*

- *No ..... fresco, estas cosas no se dicen.*
- *Cuando le cuente eso a mi padre, ..... muy orgulloso de mí.*
- *María ... .. muy delicada; sufre del corazón.*
- *La cerveza no ..... fresca todavía, acabo de meterla en la nevera.*
- *Este asunto ..... muy delicado, debemos tener mucho cuidado.*
- *Como ..... tan orgulloso no me atrevo a ofrecerle el dinero.*

## ENCUESTA – II PARTE

1. Nacionalidad:
2. Sexo:
3. Edad:
4. Lengua materna:
5. Vínculos familiares con hispanohablantes (padre/madre, abuelo/a, marido/mujer, novio/a ...):
6. ¿Ha residido de manera habitual en algún país de habla hispana?

- No

- Sí      ¿Cuál/es?:

¿Cuánto tiempo?:

7. ¿Qué lenguas extranjeras habla? Evalúelas según la escala dada a continuación. Luego conteste si el español le pareció igual, más fácil o más difícil que dichas lenguas.

**5. Muy difícil; 4. Difícil; 3. Normal; 2. Fácil; 1. Muy fácil.**

ORDEN DE ESTUDIO	LENGUA	1-5	EL ESPAÑOL ES ...
1			
2			
3			

8. ¿Cuántos años ha estudiado español? Indique los años en cada opción:

- Enseñanza primaria:
- Enseñanza secundaria:
- Universidad:
- Academias o centros privados:

9. ¿Con cuál de estas afirmaciones está más de acuerdo?

- Básicamente creo que mi español está estabilizado – ni mejora ni empeora:

- Creo que todavía sigo aprendiendo cosas que mejoran mi español:

- Creo que ahora aprendo exclusivamente vocabulario:

10. ¿Ha estudiado en algún país de habla hispana?

- No

- Sí                    ¿En cuál/es?:

¿Cuánto tiempo?:

11. ¿De qué nacionalidad son los profesores que le han enseñado o siguen enseñándole español?

12. ¿Qué es lo que más le ha costado dominar en español: la gramática o el léxico?

13. Indique los errores que usted COMETE TODAVÍA al enfrentarse con el léxico español:

14. ¿Por qué cree que se le resisten? Algunas respuestas posibles serían las siguientes: interferencia de la lengua materna; falta de oportunidades para usar lo aprendido; contenido muy difícil; falta de práctica; no estar rodeado de hispanohablantes, etc.

15. Indique los casos concretos (de tipo formal, semántico) del léxico español que más le ha costado dominar pero en que YA NO COMETE ERRORES:

16. ¿Cómo cree haber conseguido superar los errores enunciados en la pregunta No. 15? Algunas respuestas posibles serían las siguientes: practicando con ejercicios; hablando con nativos; escribiendo; leyendo, viendo películas, etc.

17. Con independencia de que usted los cometa o no, ¿qué errores del estudiante, relacionados con el uso del léxico español, en su opinión, dan peor imagen ante los nativos?

18. ¿Cuáles de los elementos que a continuación se señalan, le parecen más o menos difíciles de aprender? Señale otros.

**5. Muy difícil; 4. Difícil; 3. Normal; 2. Fácil; 1. Muy fácil**

<b>GÉNERO</b>	
<b>NÚMERO</b>	
<b>FORMACIÓN DE PALABRAS</b>	
<b>SER/ESTAR</b>	
<b>VERBOS DE TIPO SABER/CONOCER</b>	
<b>VERBOS DE TIPO LLEVAR/TRAER</b>	
<b>FRASEOLOGÍA, LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS</b>	
<b>ESPAÑOL COLOQUIAL</b>	

## **10.2. Corpus de datos: las composiciones de la encuesta**

A continuación se adjuntan las composiciones de los sesenta informantes de la encuesta.



## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

Todos hacemos viajes una, dos o más veces en el año pero el viaje de los sueños debe ser algo más especial. Para mi ese viaje tiene que ser algo completamente distinto de todo lo que hemos hecho. En el primer lugar yo voy a hacer ese viaje con mis amigos, porque son lo más importante y vamos a pasar un tiempo inolvidable. Cada cosa es mejor si hay alguien para compartir tu ~~es~~ alegría con él. Además voy a escoger un lugar famoso, donde nunca hemos ido. Creo que unos cinco días son bastante para cumplir el viaje de los sueños, porque más de cinco son mucho y menos ~~es~~ <sup>son</sup> suficiente. El tiempo pasado fuera de tu ciudad siempre pasa como una aventura y nunca sin cosas olvidadas que pueden sombrar tu buen humor. Por eso creo que el viaje de mis sueños no necesita mucho tiempo para preparaciones. En fin todos tendremos algo importante que habíamos olvidado y no hay sentido perder mucho tiempo para preparar el equipaje. El viaje de mis sueño consiste de mis amigos, una maleta ~~y~~ y cinco días de buen humor.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

Como <sup>me</sup> considero a mí una persona aventurera, me gusta mucho viajar. Pero cuando digo viajar no tengo en cuenta el proceso de trasladarse de punto A ~~hasta~~ a punto B. El viaje maravillosísimo para mí sería uno ~~que~~ ~~una~~ que una lugares de la ~~naturaleza~~ <sup>n</sup> naturaleza salvaje, ~~así~~ como visitas a grandes ciudades que tienen un desarrollo técnico muy adelantado. Me encantaría un trayecto por montañas de panoramas pintorescos, por bosques peligrosos, pero ~~(de todas las)~~ obligatoriamente a por lugares donde hace sol y no frío, porque ~~para~~ <sup>en</sup> un viaje de placer el frío no cabe. Al fin y al cabo, no ~~es~~ <sup>tan</sup> importante el sitio sino la compañía. Iría dondequiera y cuando quiera siempre que tenga mis fieles amigos conmigo. El viaje de mis sueños ~~puede~~ <sup>ser</sup> uno ~~de~~ que empieza del barrio más alejado de mi ciudad hasta su centro ~~y~~ y cuando tengo a mis compañeros, toda la experiencia se convierte en inolvidable.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

"El viaje de mis sueños" es un tema que puede tener muchas variaciones dependiendo del humor en un momento o en otro. Cuando estoy triste quiero ir a un lugar pacífico donde ~~puedo~~ podré solo descansar y pensar en silencio. En este caso un pequeño chalet en la montaña es el variante perfecto. Cuando estoy feliz quiero vivir una aventura - viajar muchísimo, ~~por~~ países como España, Francia o Italia donde hay miles de ejemplos de diferentes artes y épocas. Entonces una excursión por toda Europa es mi viaje perfecto. Cada viaje puede ser el viaje de mis sueños porque "todo sale como lo haces tú" como se dice en búlgaro. ~~El~~ Nada puede neutralizar en entusiasmo y la alegría después, digamos el carnaval en Río, o las pirámides en Egipto, o la verde de ~~la~~ Inglaterra, o los museos grandes en Francia, España, etc, o las palomas y canales de Venecia... Así que el viaje de mis sueños es el viaje que sigue.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

He visitado muchos países en Europa, pero creo que todavía ~~no~~ hay mucho que ver. Siempre he soñado viajar en América Latina - me interesan las antiguas civilizaciones de los aztecas, mayas y incas. En mi escuela hemos estudiado sobre esas culturas monumentales y también yo he leído muchísimo, he visto películas y ahora esos lugares son mi sueño. Hoy en día, México, Chile, Perú con sus monumentos históricos, tradiciones, culturas atraen a turistas del todo el mundo. Me gustaría viajar ~~en av~~ con unos amigos o con mi novio, porque esa experiencia se debe compartir con alguien. Por supuesto sería con avión, porque América Latina está muy lejos de mi país. Imagina los países hermosos de

los mayas, incas y aztecas son el  
sueño para todos que conocen la  
historia, lo bello es grande y son  
aventureros.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

El viaje de mis sueños es un viaje a Japón. ~~Quisiera~~ Me interesa mucho la cultura japonesa y la gente aquí. Creo, que el japonés es mucho más diferente como persona que ~~el~~ el europeo o el americano. Tienen estándares, creencias y puntos de vista inconvenientes. ~~Por ejemplo~~ También, ~~la arquitectura~~ y la tecnología avanzada y la arquitectura tradicional son mezclados de una manera muy interesante - se pueden ver un rascacielos y ~~uno~~ de una empresa grande y una villa tradicional en la misma calle. Me gustan también la disciplina japonesa y la ardiente defensa del ~~el~~ modo de vida tradicional.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

El viaje de mis sueños es el viaje a España. Tengo muchas ganas de ir a este país hispanohablante. Tengo muchos amigos allí que tienen impresiones bastante buenas. Visitar todos los lugares de interés sería una experiencia perfecta para mí que iría a recordar para toda mi vida. Mi equipo favorito de fútbol también es español, por eso estaría muy contento, si visitara "El clásico". Ver Boca - Real desde el Nou Camp, el grito de los 90.000 fans, eso es algo increíble. Quiero con visitar los castillos - restos del dominio árabe en la Península Ibérica. La mezcla de estas dos religiones es algo único sólo para España. La vida mixta de árabes y cristianos, la simbiosis entre ellos nació una de las arquitecturas más bellas del mundo. También me gustaría ir a la isla de Ibiza - la isla de fiestas, de la música trance, mi favorita, donde se encuentran unas de las discotecas más famosas del mundo. Eso sería el viaje de mis sueños.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

El viaje de mis sueños podrá ser un viaje mundial. Hay muchas culturas y países extranjeros que me gustaría ver y conocer a sus costumbres y modo de vida. También me gustaría visitar China, porque es un país con tradiciones, costumbres y historia muy interesantes para cada turista y amante de las historias de samurai.



## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Soy una persona a la que mucho le gusta la geografía. A veces paso mucho tiempo observando los mapas de un atlas, encontrando nuevas ciudades, montañas, etc. Por eso es muy difícil determinar el viaje de mis sueños, pero trataré de describirlo.

El viaje de mis sueños se relaciona con África y con su gente de raza diferente. Me gustaría ir primero a Sahara y sentir las condiciones naturales de África, visitar Niles y observar sus hermosos cocodrilos. Luego viajaría por la costa occidental del continente, pasando por la Costa de marfil, Nigeria, Camerún, Gambia y llegando al fin, a Namibia donde podré observar los guepardos, mis animales favoritos que corren el riesgo de extinción.

Este es ~~el~~ viaje de mis sueños. Aunque lo haga un día, África se quedará mi continente favorito. Quisiera hacer varios viajes. Hay bastante lugares interesantes como Sudafrica con sus diamantes, Madagascar con sus monjes y todas las sabanas con sus leones, guepardos, hienas y leopardos.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

El viaje de mis sueños es con dirección hacia África. Mis padres vivieron allí 10 años y me han contado muchas historias sobre su vida allí. Quiero conocer a las naciones del Continente Negro, especialmente a Etiopía. Este país durante su desarrollo sufrió bastante pero también conoce años de gloria y esplendor. Etiopía tiene cultura muy rica, gente abierta hacia las novedades. En el viaje contaría con tiempo suficiente para ver y conocer lo típico del país. Si un día este viaje se realiza, estoy segura de que será el viaje de mi vida. Aprenderé cosas y experiencia que me durarán para siempre.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Siempre me ha gustado la idea de realizar un viaje visitando las siete maravillas del mundo, entre otros lugares de valor histórico y cultural. Me atraen excesivamente los lugares donde, en tiempos remotos, habían existido civilizaciones de las cuales los hechos son escasos e incluso dudosos.

Sin embargo, mi deseo más fuerte es tener la oportunidad de viajar a través del tiempo. Me gustaría regresar al pasado para presentar a sucesos importantes de la humanidad. Ir a la Antigua Grecia para adquirir sabiduría de sus filósofos; viajar hacia el Oriente lejano para entender la idea de su cultura; conocer los emperadores romanos el fin de apreciar su realidad e imaginarse y experimentar personalmente las dificultades que surgían en un mundo sin electricidad, sin Internet y sin teléfonos.

El futuro, por supuesto, no es despreciable. Mi sueño de vivir en el futuro, aunque por un día solo, no es menos valioso, sino al revés. El progreso técnico es tan intenso que soy muy curiosa de echar un vistazo a los laboratorios dentro de cien años.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

## El viaje de mis sueños

Lo interesante es, que muy raramente pienso de viajar en algún país extranjero. Eso no es porque ~~estoy~~ <sup>estoy</sup> ~~mucho~~ y considero Bulgaria la más bella de todos los países que, todavía, hay muchos monumentos y partes culturales aquí que no he visitado. A pesar de eso, el viaje óptimo representaría ser con la persona amada. Lejos de todas obligaciones diarias, donde puedo relajarme de tantas maneras que no podría contar. No limito mis preferencias entre países que cuentan con mares o sierras así que ~~pienso~~ creo que los desiertos y las junglas, también atraen mucho mi a conocer todo el mundo.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

El viaje de mis sueños

A la mayoría de las personas les gusta viajar. Pero lo importante es el porque de este afán. A mi, personalmente no me gusta el mismo viaje sino me encanta ver diferentes pueblos ~~con~~ culturas y modo de vida. Si debo elegir la ruta para el viaje perfecto, ~~eso~~ aquella sería una gran composición de muchísimas locaciones - algunas preferidas por la mayoría de los turistas y otros - mas exóticos. Pues, si pudiera elegir escojía ver - china, Japon, Cambodia, Tibet, la Cuenca Amazónica, los templos de los aztecas y los mayas, los territorios de los indios, el Polo Norte, el complejo Meteora y las islas griegas. También el región entre Tiger y Efrat. Queria conocer la historia anciana del mundo, ver lo que mis precedentes han logrado. Y el tipo de transporte para mi viaje ... pues helicoptero y aeroplano como ya les he dicho que los viajes misma no me gustan mucho.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

Me gustaría viajar por toda España y después por todos los países hispano-hablantes. Eso para conocer la cultura española, pero no del banco en clase, sino viajando. ~~Ver en mis sueños~~ ~~Me~~

interesan las ciudades antiguas de los mayas y los aztecas. Después me gustaría conocer muchas personas que hablan ~~de~~ español y viajar conmigo.

El otro viaje de mis sueños será en Grecia, en las ciudades y islas relacionadas con la historia.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

~~El viaje de mis sueños es algo increíble y interesante. Mi ~~viaje~~ viaje será importante para mí - quiero descubrir las culturas, quiero ver el mundo avanzado, pero sobre todo quiero enriquecer mi alma. Prefiero ir en China y descubrir el sentido de la vida en el monasterio de Shaolin. Seré un monje.~~

El viaje de mis sueños es algo imaginado. Quiero marcharme hacia una tierra desconocida, una tierra bella. Sin guerras - todo será amor y paz. Quiero vivir solo y no quiero tener algo, porque cuando no tienes nada no sientes pena como cuando tienes algo y lo pierdes. Quiero vivir como un monje - quiero enriquecer mi alma y descubrir el sentido de la vida. Quizas un día descubra una tierra parecida.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

El viaje de mis sueños será muy largo y prolongado, porque quiero ver todos los continentes. Quiero conocer los países europeos con sus monumentos históricos. Tengo ganas de hacer un viaje a la Asia <sup>ver los</sup> mística, Himalayas grandísimas y respetables y el muro chino que es la única obra de humana que se puede observar fuera del planeta. Me gustaría sentir el espíritu de África y conectarse con la maravillosa naturaleza americana. Quiero verlo todo. Quiero sentirlo todo.



## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

El viaje de mis sueños sería algo extraordinario incluyendo experiencias ~~en~~ no vividas. No es imprescindible que sea un vuelo ~~de~~ la Tierra o visitar una isla exótica. A mí me apetece más la compañía y el efecto del ambiente que se siente participando en él. El viaje me lo preferiría realizar en el verano. Una montaña sin embargo en que país, sin comodidades, sólo un alojamiento - este de la tienda. ~~Llevamos~~ Hemos incluido lo que sea útil y necesario. Por la noche encendimos un fuego de campo <sup>no</sup> sentamos alrededor de él y rozamos lo puro romántico de la naturaleza. El silencio lo roza sólo la melodía de la guitarra. En nuestras mentes, inmiscuye un suspiro de placer improvocado de la realidad etimérica de la ciudad. Aquí en este sueño se mezcla el viaje de mis sueños y el sueño de mi viaje. Todo tiene su <sup>solución</sup> ~~resuelto~~ natural, todo es abstracto y libre de forma, aleado, aislado con el sofoc de la mística de los terrestres necesidades, comportamientos, prejuicios y cohesión.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

El viaje de mis sueños ~~debe~~ será un viaje en un país, famoso por su naturaleza extraordinaria y inspirante. Como soy aficionada a la ecología, quería ver todos los misterios que <sup>se</sup> esconden en las selvas de la América Latina, los estapazos de África, las junglas de India. El encuentro con la naturaleza va a acercarme y a la propia cultura de los nativos, porque lo natural es la fuente del arte. Quiero ver los pirámides escalonadas de los ~~pa~~ mayas, las haciendas de los africanos. Para mí esto será un contacto inolvidable.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

El viaje de mis sueños sería a una isla remota, aislada de todo el mundo, con playas de arena blanca, mucho sol y agua transparente. ~~una~~ Allí estaríamos sólo yo, una tumbona y un cóctel, bajo la sombra de una palmera. Me lo imagino perfectamente - yo, tomando el sol y bañándome en el agua templada, después tendiéndome en la tumbona y empezando a dormir y a soñar, de vez en cuando tomando un sorbo del cóctel mientras escucho el murmullo de las olas y siento la leve brisa con mi cara. ¡Esto sería un paraíso! Después, ya despierta, me pasearía por la playa, sintiendo la arena todavía caliente bajo mis piernas. Y de noche, seguiría paseándome, ~~mirando~~ mirando las estrellas, los rayos de la luna, reflejados en el mar... Sería una experiencia magnífica - aun si es por un día...

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Será más fácil decir que el viaje ~~V~~que he soñado desde hace muchos años será en Perú. Pero esto no es bastante. La verdad es que lo más importante no es el mismo sitio que ~~uno~~ voy a visitar, sino el sentimiento que van a producir el cambio y la buena compañía. Es decir, el viaje perfecto será con amigos con quienes me gusta pasar el tiempo. Un viaje hasta sitios interesantes e exóticos, si es aburrido porque falta compañía, no vale ni la mitad de un viaje a un sitio no tan atractivo pero con amigos que me hacen sonreír y reír.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

"El viaje de mis sueños", nunca he pensado en denominarlo así. Eso es una cosa que se siente, no se piensa. Cada una persona en el mundo tiene sus momentos más íntimos, cuando tiene la oportunidad de cumplir sus sueños más grandes por lo menos en su imaginación. ~~A~~

Mi momento parecido, cuando dejo a mis pensamientos que me lleven a donde quieran, es exactamente antes de dormir. Cuando me acuesto en la cama y siento la almohada tan suave, al ~~cerrar~~ los ojos ~~empiezo~~ a soñar, ~~a caminar~~ ~~por~~ ~~Emp~~ Empiezo a caminar por unos senderos ~~a~~ través de los bosques más oscuros, a subir las montañas más altas, ~~y~~ a nadar ~~a~~ través de los océanos inmensos en busca de la felicidad, del amor o simplemente viajando hacia mi alma. Ese viaje de mis sueños empieza en el punto de terminar y termina cuando ~~empieza~~, o al terminar empieza de nuevo, no lo sé con exactitud. Lo que sé es que al abrir los ojos veo el sol y sus rayos. ~~Ese~~ Así termina la busca de mi alma: en los rayos del sol.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Tengo un sueño. Quiero viajar por todo el mundo. Es muy interesante para mi visitar y estudiar culturas y tradiciones diferentes. El viaje de mis sueños es el viaje por todo el mundo. Quiero visitar los EEUU. Muchos dicen que <sup>en</sup> este país los sueños se convierten en realidad. Me gusta España también. Antes de 7 años mi familia y yo visitamos Ixmiquilpan. Es una ciudad muy bonita. Quiero visitar un país que está en el continente Africa. Creo que la cultura de estos países es muy exótica.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

El viaje que siempre era en mis sueños fue el viaje en ~~en~~ una isla ~~en~~ que se llama Tenerife. Este ~~o~~ verano yo fue ahí, porque mi <sup>todo</sup> mamá vive en Tenerife ~~hace~~ <sup>hace</sup> dos años. Ahí ~~era~~ <sup>era</sup> increíble. ~~Dejé de ir a la escuela~~ Todos los españoles en la isla ~~son~~ <sup>son</sup> muy amables y ~~se~~ <sup>se</sup> divertidos. La naturaleza ahí es más diferente de aquí en Bulgaria. Ahí hay menos cruel entre la ~~gente~~ <sup>gente</sup> y ~~cada~~ <sup>cada</sup> persona es lista para ~~ayudarte~~ <sup>ayudarte</sup>, cada persona te dice "hola!" cuando te ve en la calle. El transporte ahí es más cómodo y limpio. Los españoles trabajan menos de los búlgaros. y ellos son más tranquilos de nosotros en Bulgaria y ~~por eso me gusta mucho Tenerife~~ <sup>por eso me gusta mucho Tenerife</sup> y los españoles. El viaje en Tenerife era el viaje de mis sueños pero yo fue ahí ya y ahora creo que el viaje de mis sueños es ~~para~~ <sup>para</sup> el viaje en España. ¡Ojalá un día voy!

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

Ultimamente yo sueño mucho. Cosas muy extrañas de los que en ~~el~~ día no ~~me~~ <sup>me</sup> pasan. Ellos se ocurren. En mis sueños yo siento libertad y creo que por eso sueño estas cosas. Después de la mañana ~~se~~ estoy preocupada de mis sueños.

El viaje de mis sueños es que quiero ir a una tierra muy lejana, donde no hay nadie. Pues es posible que tenga <sup>alg</sup> alguien conmigo. Por ejemplo mi hermana. Una persona a que no me molesta. Quiero ir a un palacio donde yo soy una princesa. Por supuesto <sup>tiene</sup> (hay qu.) tiene que hay un príncipe con un blanco caballo. En este lugar quiero tener un <sup>misterioso</sup> bosque donde pase el día estoy leyendo un libro. Quiero ~~que~~ tener una ama que cuidará de mí. De mis deseos por ejemplo. El lugar tiene que ser muy tranquilo y misterioso.



## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

El viaje de mis sueños es hasta España. Hasta las ciudades grandes como - Madrid, Barcelona. Quiero ver el Museo del Prado, la Puerta de Alcalá, el Jardín botánico. Espero que vea alguna vez las playas en Barcelona. Ojalá esto ocurra porque me ayudará con la enseñanza de español.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

El viaje de mis sueños es ~~que~~ de alguna isla, no ~~importa~~ importaría a dónde. Quiero <sup>estar en</sup> un lugar donde no hay mucha gente, rodeado ~~con~~ por muchos árboles y flores. ~~Todo~~ Todo el día tomaré el sol, beberé las copas; ~~quiero~~ leeré leyendo algo interesante. Quiero disfrutarme a la vida y ~~de~~ a todo que me rodeaba. Por la noche iré a la disco con al chico de que me conocí ~~a~~ unos minutos. ~~En~~ La isla tiene que ~~ser~~ ser muy romántica para ~~poder~~ puedes sentir los sentimientos del ambiente. Pero ese viaje es solo sueño, pero ojala que un día pueda encontrar ese lugar.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

A mí me gusta viajar mucho. Me gusta reconocer sitios nuevos con gran historia. Esto enriquece los conocimientos de uno. Por eso me gustaría viajar por todo el mundo.

Me gustaría ir a Tailandia, porque es un sitio desconocido para mí y muy exótico. Quiero conocer el modo de vivir, la naturaleza y las tradiciones de la gente. Sería interesante ser parte de este mundo tan diferente. Es verdad que no sé muchas cosas de este país y me gustaría aprender algo de su historia y religión. Por eso quiero viajar allí, hacer fotos y pasarlo fenomenal.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Me gusta mucho viajar.

Sueño con visitar a un país extranjero.  
Son muchos estos países, pero el  
que más quiero visitar es a España.  
He oído hablar muchas cosas buenas  
de Madrid y Barcelona y me  
gustaría verlas.

Pienso que los españoles son gente  
muy amable y alegre y su cultura  
es diferente y muy interesante.

Su modo de vivir es diferente  
que nuestro, son más apasionados  
y se divierten más.

Todos mis amigos que han ido a  
España están encantados y  
quieren visitarla otra vez.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Sueño con un viaje en África, porque la tierra allá es muy rica. Me imagino un día en Nigeria por ejemplo, los paseas en la capital. Quiero visitar y los alrededores, donde se hay sitios interesantes para los extranjeros. Siempre me ha sido muy interesante su historia, los tribus que vivieron antes. Quisiera entender cómo luchaban por conseguir agua en su tierra y otras cosas que sólo he visto por la televisión. Me interesa su modo de vida en la actualidad, como tratan a la gente de otros países. Yo sé que cuando pase un semana en Nigeria, volveré de nuevo.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Me gustaría ir a Egipto, porque me gusta la historia de este país. La gente de ahí tiene una cultura muy interesante y diferente. Quiero visitar a los museos y pienso que los pirámides son los monumentos más maravillosos del mundo.

En Egipto hay hoteles muy buenos con muchas comodidades y atracciones para los turistas. Quisiera viajar en barco por el Nilo, porque me han dicho que por la noche el río es muy bonito.

Yo he ido al extranjero solo una vez y cuando tenga la posibilidad de viajar de nuevo, iré a Egipto, porque esto es el viaje de mis sueños.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

A mí me gusta viajar mucho. Viajar es mi pasión. Me siento viva solamente cuando viajo y siento todo eso como el destino de mi vida.

El verano pasado viajaba casi todos los días. Pero mi surgimiento en aquel entonces un nuevo mundo. La verdad es que estoy en un período de cambio, ahora busco a sí misma en todo.

Por ejemplo este año tengo que decidir qué estudiaré en la universidad, y pienso que todo lo que ha ocurrido hasta ahora en mi vida no ha sido de casualidad. Creo que casi ya he elegido la carrera - algo relacionado con la geografía, el turismo y etc.

Espero que todavía no he tenido la posibilidad de realizarlo, pero vivo con la idea que no hay cosas imposibles. Soy joven y me gustaría conocer a nuevas personas, vez diferentes maneras de pensar. En la mayoría de los casos no es importante como viajar, y en qué, lo que tiene importancia es la compañía.

Espero el viaje de mis sueños, y creo que no sea solo uno!

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

A mí me gusta viajar mucho por países desconocidos pero he viajado sólo una vez. Sueño con ir a muchos lugares por todo el mundo. Quisiera ir a países como por ejemplo España, Estados Unidos, Inglaterra, etc. Quisiera conocer la forma de pensar de la gente, su cultura y su modo de vivir. Me gusta mucho la naturaleza y quisiera ver muchos paisajes diferentes de los que he visto. Quisiera viajar en avión o en barco. No hay sólo un lugar donde sueño ir, porque yo creo que hay much más de un sitio que quisiera ver en este mundo. Hay tantos países, lugares y paisajes que no puedo elegir sólo uno de ellos. Sueño con dar vuelta por el mundo y ver muchas cosas nuevas para mí.



## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Me gustaría ir a Estados Unidos.

• Mi sueño más grande es ir a ver la catarrata / Niágara. Porque a mí me gusta mucho viajar y conocer cosas nuevas. El viaje de mis sueños debe ser con mis mejores amigos, para que sea todo perfecto. Con esos viajes el hombre enriquece su cultura y conoce las tradiciones de otros países. Si el viaje de mis sueños es real, haremos muchas gotas de la catarrata.

• Cuando el hombre viaja, él siente la libertad a así puede ver la belleza del mundo.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Cuando era pequeña siempre soñaba con viajes por diferentes lugares que no conocía pero me atraían, debido a lo que eran tan lejanos y desconocidos para mí. Me gustaba dibujarlos en mi imaginación y soñaba con visitarlos.

Ahora cuando ya he leído mucho y he salido al extranjero mis ganas de viajar son mucho más. Para mí, el viaje de mis sueños es recorrer todo el mundo todos los grandes y pequeños países, todas las islas y montañas. Me gustaría ver todas las partes del mundo, conocer todas las lenguas, religiones y hábitos, degustar cada tipo de comida tradicional, como también citar a mucha gente. Sé que esto no es posible, pero haría todo lo que puedo, para realizar mi sueño. ¡Ojalá un día sea así!

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

El viaje de mis sueños es de España. <sup>✓</sup>  
~~He~~ <sup>✓</sup> estudiado español desde hace ocho ~~años~~ <sup>años</sup>  
en la nueva escuela. Por eso quiero ir a  
España. Pero de este momento no ~~he~~ tenido  
la oportunidad de visitarla.

Quiero viajar en avión porque es más  
rápido que en tren o en barco. Cuando voy  
a España quiero visitar todos los monumentos,  
castillas, etc. Quiero ver todo. ~~Me~~ <sup>Com</sup>praré  
muchos regalos para mis familiares, como  
recuerdo del ~~mi~~ viaje de mis sueños.

Espero que un día me visite España  
porque esto es una emoción inolvidable.  
~~Si hago con mi amigo algún viaje, me~~  
Es también una manera de ~~por~~ mejorar  
mi español.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

A mi me gusta viajar mucho. Por eso quiero visitar diferentes países. Me gustaría visitar España, México, Ecuador etc. Me encanta la historia de España y por eso quiero visitar monumentos que están en España. Uno de mis deseos es ~~visitar~~ visitar Barcelona y porque ~~quiero~~ allí se encuentra la Sagrada Familia. Esa catedral me ~~encanta~~ fascina. Me gustaría conocer a hispano hablantes, y probar la comida típica de este región. De esa manera puedo practicar mi español y mejorarlo.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Quiero viajar en todo el mundo.  
Mis países preferidos son Japón y  
Argentina. Pero quiero ver las  
preciosas plazas en París y Viena.  
Dado que voy a estudiar en  
otro país (pienso que en España)  
quiero conocer la gente y a los muchachos  
¡: Pero si tienes buena educación y  
cultura general vas a tener un  
buen viaje porque vas a saber algo  
de cada país.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Quiero viajar mucho, y quiero ir un día en España. Sería visitar Madrid, Barcelona, Sevilla y otras ciudades. De este momento no viaje nunca. Por eso quiero ir en alguna país. Pero España es la país en que quiero ir. Deseo ver muchas cosas por ejemplo las tiendas, las casas, las discotecas y monumentos importantes. Por supuesto quiero ver la naturaleza y los nombres en España. No sería viajar sola y sería tomar conmigo una amiga. Juntas vamos recorremos todas discotecas. Esto es el viaje de mis sueños.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

cuando era pequeña todos mis sueños coinsistían en eso que quería ser una princesa. Quería vivir en un castillo donde hay mucha niñas de mi edad y ~~de~~ donde puedo en-  
contrar chocolate. Pero hoy quero visitar muchas parces donde puedo ver cosas intere-  
scas. El verano pasado visité España y me parece muy bien todo lo que he visto.  
Las personas estaban muy alegres y edu-  
cados. Ahí estaba en Villalba, ~~donde~~ con  
mi amigo que vivía en España. Él se  
llama Cristian. Visité también monu-  
mentos importantes como en Toledo,  
Segovia, Saragozza y otros.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

El viaje de mis sueños es ir a Paris, porque me gusta mucho comer queso y beber vino. Además me gusta mucho la cultura francesa y en especial la moda. amo la música francesa y la torre de Paris. También me gustaría visitar.

Tokio porque la cultura japonesa es muy interesante. Me gustaría aprender a hacer "Origami" y jugar al "to shi". Adoro el té japonés y el "Sagú" ~~Vino~~ japonés. También quiero ir a España. Amo el flamenco. Quiero ver Madrid y Barcelona. Ese es el viaje de mis sueños.



## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

Siempre he soñado viajar en barco. Para mucha gente eso es una idea loca porque los barcos son peligrosos y despacios. De verdad yo pienso que ~~este viaje~~ eso será mas interesante porque no es solo un medio de transporte sino es una parte aventura.

Un viaje en el barco puede ser muy romántico. En el barco es como en un hotel. Hoy en día en los barcos puedes hacer todo lo que puedes hacer en la tierra. Hay picinas, tiendas, peloquerías y manicuristas.

Nunca he viajado en barco por eso es ~~ni~~ este tipo de viaje esta en mis sueños.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Me gustaría mucho viajar y sobre todo, conocer las diferentes culturas de otros países y pueblos. Quiera viajar por todo el mundo, Quiero empezar con un vuelo hacia España, visitando Madrid, Sevilla, Cádiz, Las Islas Canarias, Barcelona. Seguiría con mi viaje hacia Francia. Como ya he estudiado español y francés me gustaría practicarlos, conocer más profundamente las culturas de las dos países extranjeras.

Mencionando "el viaje de mis sueños" me viene la idea fantástica de pasar <sup>por</sup> por lugares lejanos y atractivos como: Egipto, Italia, Tibet, Tunis, Grecia, Cuba, Colombia, Argentina. La cultura egipcia siempre me ha gustado, allí me atraen los pirámides sobre los que cae una atmósfera mística y muy interesante. Los libros y las películas relacionados con aquellos tiempos me apasionan mucho y me hacen visitar el misterioso país. La cultura italiana me atrae con el viento amoroso que sopla sobre Venecia, ciivlia etc. Tibet y Tunis me atraen como países exóticos, llenos de aventuras y leyendas de viejas civilizaciones. La cultura ~~exica~~ griega me apasiona desde los tiempos de Atina Palada hasta nuestro contemporáneo.

Para los países hispanohablantes ¡inhablar! Quiero visitar cada exto de su tierra, ver cada pueblo que habita las tierras y costas españolas y sobre todo conocer muy detalladamente la cultura española. Me gustaría ver también los pingüinos en Antártica y mucho más, ahora solo puedo desear que el viaje de mis sueños se realice.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

El viaje de mis sueños siempre ha ~~lo~~ sido relacionado con viajar por todo el mundo, conocer<sup>a</sup> mucha gente y sus culturas. Sueño con ver muchas ~~lo~~ si es posible ~~7 todos~~ los milagros del mundo. Me apetecía ver primero toda Europa y después La América Latina y los ~~continentes~~ <sup>otros</sup> continentes. El viaje perfecto, por supuesto, no podría existir sin buena compañía. Conmigo llevaría a mi hermana, a mi novio y ~~al~~ al novio de mi hermana. Perfecto! No necesitaría nada más. Además de los milagros, visitaríamos todas las discotecas del mundo. Creo que un día, con muchas fuerzas, realizaré este sueño. Porque, para que uno sea feliz debe luchar por sus sueños.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

El viaje de mis sueños puede ser donde voy a ver todas estas cosas que cada uno de nosotros hay que ver en su vida. Todos tenemos nuestros sueños y preferimos diferentes cosas. A mí me encantaría visitar a los países con montañas muy bonitas, porque los bosques me gustan mucho. También estoy enamorada de los mares y del sol de los que dependen mucho mis sentimientos, mi comportamiento, mi vida.

El viaje de mis sueños puede ser una isla donde no hay mucha gente, ni teléfonos móviles, ni televisores, nada...; donde la comida son los frutos y los vegetales y por todo el día se oye una música exótica de los pájaros. La tranquilidad es lo que me falta en la vida, porque de todas maneras vivimos en un ambiente muy nervioso, sucio y cargado de tonterías.

Los sueños son para movernos y darnos  
la sensación de que no todo en ese mundo  
está perdido.

1

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

~~Recuerdo que cuando era pequeña antes de dormir mis padres~~  
(sobre todo mi padre) me contaban diferentes historias:

Recuerdo que cuando era pequeña podía mis padres que me conta-  
ran alguna historia relacionada con los astros. Sí, sé que es un po-  
co ~~caerño~~ <sup>que</sup> ~~porque~~ un niño de 5 o 6 años se interese de los planetas  
pero a mí me gustaba mucho este tema, mejor dicho era mi tema  
favourite. Y ~~ahor~~ Clara, no podía ser lo contrario puesto que que-  
ría mucho ser ~~un~~ ~~astronauta~~ astronauta. y viajar hasta el por  
el cosmos. ~~Ahora ya soy mayorcita por sí~~

Desde entonces ha pasado mucho tiempo. ~~No soy as~~ Ya soy mayor-  
cita y no soy ~~na~~ astronauta pero si ~~suen~~ todavía sueño con via-  
jar por el cosmos. Sé que ~~es~~ ~~lo~~ He visitado muchos países pero  
aún no se ha realizado todavía el viaje de mis sueños, o sea <sup>mi</sup> viaje  
hasta ~~el~~ ~~cosmos~~ cósmico. Sé que esto no es imposible pero ~~me~~  
para realizarlo me ~~falta~~ <sup>mucho</sup> ~~mucho~~ dinero. Por eso yo  
he decidido trabajar mucho y <sup>mucho</sup> ~~ganar~~ <sup>mucho</sup> ~~dinero~~ <sup>mucho</sup> ~~para~~ <sup>mucho</sup> ~~este~~ <sup>mucho</sup> ~~viaje~~ <sup>mucho</sup> ~~que~~ <sup>mucho</sup> ~~ne-~~  
cesito. E Todo esto me costará muchos esfuerzos pero yo lo haré.  
B Sabemos bien que ~~cuando~~ <sup>uno</sup> ~~algun~~ ~~quiere~~ ~~hacer~~ ~~a~~ ~~debemos~~  
sacrificarnos ~~o~~ ~~cuando~~ ~~queremos~~ ~~mucho~~ ~~conseguir~~ ~~algo~~.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

El viaje de mis sueños se sucedió una noche mientras dormí en la casa de una amiga. Ella me pidió que dejara con ella, porque no quería estar sola. Sus padres habían viajado a Lima, dónde vivía su parente lejano. La noche <sup>era</sup> ~~pasó~~ muy divertida. Preparamos una cena muy sabrosa, vimos la televisión más de dos horas, luego escuchamos música y al fin limpiamos la casa. María y yo eramos tan cansadas que durmamos inmediatamente. Entonces soñé que estaba en Ibiza. No sé ~~ya~~ si yo, lo soñé precisamente en este lugar ~~por~~ a causa de la música española que escuchamos antes de dormir, pero era tan real en mi sueño. Estaba allí, iba a un muelle y ~~me~~ contemplaba el mar. Era tan precioso. Podía verlo todo el día y toda ~~la~~ noche. Pero No quería regresar a mi patria nunca, pero oía un vot que me <sup>gritaba</sup> ~~decía~~ algo. Era la voz de mi amiga que me decía que tenía que despertar. Estaba nerviosa que el sueño terminó tan rápido pero era muy feliz que estaba allí apenas solo unos minutos.



## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

El viaje de mis sueños

Todos los seres humanos sueñan con viajar mucho por el mundo; es su ilusión desde pequeños. Les hace ilusión conocer nuevas culturas, hacer buenas ~~rela~~ amistades con la gente de allí y al final, a la hora de volver, llevarse un poquito de la magia del sueño realizado, guardando en su corazón los bonitos recuerdos de la gente, del país, de los nuevos amigos ~~que~~ y luego, cuando les echen de menos, poder vivirlos nuevamente y sentirse feliz...

Ese es el gran sueño de todos: viajar. A algunos, los que no pueden permitirse el viaje por falta de medios económicos, les hace simplemente ilusión escuchar ~~algunos~~ los cuentos de los que ya han vuelto, o ver fotos, o leer o simplemente soñar con ~~ver~~ esa belleza con sus propios ojos algún día. Sin darse <sup>cuenta</sup> siquiera que ellos están viajando; sí, sí, están viajando, habiendo emprendido el gran viaje que se llama: "La Vida", recorriendo caminos, superando obstáculos, ~~perseguir~~ persiguiendo sus metas, sus ilusiones, y en eso es en lo que consiste la vida, viajar y perseguir las cumbres más altas, sobreponerse a la penas y seguir luchando hasta el final...; Eso es viajar!

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

Los viajes <sup>en general</sup> ~~son~~ son una cosa que me gusta mucho y por eso he soñado mucho con ellos. Quiero viajar mucho. En el mundo hay algunos países que me atraen un poquito más, más bien - unas ciudades, como Londres, por ejemplo.

He soñado alguna vez como estoy en esta ciudad. Era un día nublado, frío y llovía de cántaros (como son los días habitualmente en Londres). Pero, a pesar de que llovía, a mí me gustaba mucho y quería ver todo lo que se puede ver. Un amigo estaba conmigo y ~~pasábamos~~ <sup>estábamos</sup> en la ciudad todo el día sin cansarnos. En el 4 tomamos té y continuamos con el paseo. Me gusta esta ciudad porque allí hay muchos edificios viejos que tienen historia interesante y cuando uno está allí puede imaginarse que vive en otro tiempo.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Cada uno sueña con algo, e intenta convertir sus sueños en realidad. Yo, como toda la gente, tengo mis sueños y soy afortunada de tener uno de ellos cumplido. Todo pasó el verano pasado cuando hice mi primer viaje en avión. Salía ~~ahí~~ <sup>para</sup> extranjero por primera vez y estaba contenta con poder ~~verlo~~ disfrutar de algo tan diferente y nuevo para mí. El viaje fue ~~hacia~~ <sup>a</sup> las Islas Canarias. ¡Como si fuera el paraíso! Todo me pareció tan excepcional. Las playas, los palmeras, el mar, el cielo: todo me hizo recordar esa aventura para siempre. ~~Y~~ <sup>Y</sup> uno de mis sueños ya es una realidad y espero hacer ~~en~~ <sup>en</sup> futuro ~~hacer~~ <sup>hacer</sup> más ~~viajes~~ viajes como el primero que me hizo sentirme como la chica más feliz del mundo.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Para mí cada persona sueña con algo y  
 intenta convertir estos sueños en realidad.  
 Los sueños de cada uno dependen sobre  
 todo de su carácter, y de las cosas  
 que le hacen sentirse feliz y contento.  
 Algunos que quieren ser unos ricos; otros  
 sueñan con tener salud para sí mismos  
 y para sus <sup>las</sup> personas. (manantes) queridas.  
 Una gran parte de la gente sueña  
 con tener la posibilidad de viajar mucho  
 para conocer el mundo.  
 Yo puedo decir que el viaje de mis  
 sueños ~~es~~ <sup>era</sup> cuando hace dos años  
~~tenía~~ la oportunidad de visitar  
 España. Porque ~~allí~~ ~~por~~ ~~o~~ allí conocí  
 un mundo diferente, una cultura  
 muy rica, y ~~la~~ ~~gente~~ ~~que~~ ~~era~~ ~~una~~  
 simpática. En realidad me encantó  
 mucho viajar. ~~El~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~bita~~

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

Viajar es uno de los ~~plac~~ mayores placeres en el mundo. La palabra que más bien caracteriza los viajes es la diversidad. Ella está en todo alrededor de los viajeros. Primero, en el medio de transporte: barco, coche, avión o tren. Cada una de estas máquinas da su color ~~y~~ ~~suje~~ al ~~via~~ viaje - las oleadas del mar, los nubes, los paisajes colorosos y fascinantes y el ruido propio del tren que te da sueño. Segundo, los viajeros conocen ~~de~~ diversos tipos de gente y cultura, todo tipo de naturaleza. ~~Hay~~ Uno <sup>tiene</sup> ~~hay~~ amigos en el todo el mundo, basta sólo encontrarlos. Los viajes cambian a la persona, la hacen más alegre y feliz, la deprimen. No hay mejor doctor que la naturaleza. Viajar da viveza y fuerza, en realidad parece mucho a sueño. El mondo está en un mundo diferente y desconocido. En este mundo se puede

Hasta volar y todo es nuevo y agradable.  
Viajar es un sueño cada vez y no es  
menos saludable, es algo que viene  
del corazón y es agradable para el  
hombre.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

**"El viaje de mis sueños".**

El viaje de mis sueños incluye visitas de los países más famosos, e interesantes como España, Cuba, México. Para mí serían de gran interés países más pequeños, pero con muchas islas. Por ejemplo, quería mucho visitar Costa Rica, Puerto Rico, Panamá, puesto que poseen una flora y fauna maravillosas. Me gusta <sup>ya</sup> ~~así mismo~~ <sup>estar</sup> en algún lugar solitario donde ~~se~~ pueda relajarse libremente y disfrutar de la vida y de la naturaleza de la manera debida. ~~Así~~ Me encantaría también tener la posibilidad de visitar las famosas pirámides en Egipto, la Torre en París igual que la ciudad así llamada ciudad de los enamorados: Venecia. Lo más importante ~~es~~ cuando se realiza un viaje en el extranjero es ~~hacer~~ ~~de~~ hacer fotos de los lugares de interés porque mediante estos recuerdos ~~de lo magnífico pasado se pueden sentir~~ ~~muchas~~ volver a sentir muchas veces las emociones ya ~~tan~~ vividas.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Nunca he pensado cuál es el viaje de mis sueños, porque no me gusta mucho viajar. Pero ahora cuando estoy reflexionando, creo que me gustaría mucho ir a toda América Latina, visitar a cada país para ver cómo está viviendo la gente en estos lugares tan exóticos. Aunque he escuchado de la televisión que en muchos de los estados en América Latina la gente pasa hambre.

También, si tuviera una oportunidad iría a Australia donde hay muchos animales que no se pueden ver en ningún otro lugar, que están protegidos y bajo extinción, pero a pesar de todo esto andan sueltos por los calles. Lo que a mí me suena muy raro e increíble, por eso quiero verlos con mis propios ojos. Además quiero mucho a los animalitos.

Creo que estos son los lugares que visitaría en cuanto pueda.





## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

Siempre he querido viajar. No hay lugar en el mundo que no me gustaría visitar. Entre mis favoritos ~~son~~ las pirámides en Egipto. Me imagino llegando ~~(a)~~ en ~~un avión~~ ~~(a)~~ al Cairo. Allí visitaré todos los museos y pasearé por las calles. Para ir a las pirámides montaré en camello en el desierto. Entraré en las tumbas de los faraones. Su historia siempre me ha parecido muy interesante. Después tomaré un barchino y navegaré por el Nilo. Si durante el viaje mis amigos ~~se~~ están conmigo haré muchas fotos para enseñarles todas las bellezas que he visto. El viaje de mis sueños será algo que he anhelado mucho y que nunca olvidaré.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

Los viajes siempre han sido muy importantes para mí. Esperaba con deseo los meses del verano para ir al mar o al campo. Después el destino me permitió viajar a España dos veces.

Ir a España fue uno de mis sueños aunque todavía no he visitado las partes del sur cuya magia siempre me ha atraído.

Otro lugar que sueño desde pequeña es India. El imagen de este país surgió en mí mente de los libros que leía y de las películas que veía. Quiero ver los miles colores de ese lugar mágico, sentir el aliento caliente de sus días, ser parte de su historia y su cultura.

Sueño con la cultura de la América Latina, con su pasado y su presente, ~~con~~ con los ritmos y la pasión, con la gente soleada...

El viaje de mis sueños duraría toda mi vida, iría a Australia, a Antártida, después a África. Visitaría cada país de Europa encontrando a personas diferentes...

Pero la verdad es que el viaje de mis sueños es mi propia vida.

## ENCUESTA – I PARTE

1. Redacte una composición en 10 – 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*“El viaje de mis sueños”.*

A mí me gusta mucho viajar. Viajando uno puede conocer diversas culturas. y también puede enriquecer su visión del mundo.

A mí me gustaría conocer los lugares más bonitos del mundo. No tengo un país favorito, pero <sup>creo que</sup> cada uno tiene su encanto. Los países del mundo son tan diferentes. tienen diversas culturas, hábitos, modales e idiomas. Es bueno cuando la gente pueda permitirse el lujo de conocer el mundo en el que vive para enamorarlo incondicionalmente.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños".

Para ~~ap~~ emprender un viaje sin fin tienes que hacer sólo un pequeño paso. Lo mismo se trata de los sueños - la realización del primer sueño puede llevar hasta el principio de un viaje eterno en el mundo fantástico de la imaginación que forms gran parte de nuestra realidad.

Cuando estaba pequeña mi sueño más profundo era tener un palito mágico. Creía en la posibilidad de poder transformar el mundo en un lugar más bonito y agradable, pero ... no lo logré. Con el tiempo me di cuenta de que primero tengo que cambiarme a mí misma. Ahora me de mis sueños más deseados es recorrer el mundo y enriquecer mis conocimientos (tanto materiales como morales).

En la vida cotidiana, colorada de gris, es muy importante no perder la fe y seguir persiguiendo nuestros <sup>estos</sup> sueños. Son la esencia de la vida, la música del alma, la verdad del corazón. ¡No hay cosas imposibles porque los sueños de ayer son las esperanzas de hoy y los hechos del futuro!

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

*"El viaje de mis sueños".*

Los sueños de cada uno de nosotros son algo indispensable de nuestra vida cotidiana.

Cada noche cuando me acuesto y no estoy muy cansado empiezo a viajar en mis sueños, pensando en cosas que deseo con anhelo o quisiera conseguir en mi vida.

Considero que los sueños irreales, imaginarios son unos que más interés provocan. Por ejemplo, «Alisa en el país de las maravillas» es una muestra de ello. Cuando era niño soñé que viajaría con un avión superpotente hasta

diferentes planetas de nuestro  
Universo. Sería <sup>por</sup> porque <sup>la</sup> ~~noche~~ anterior  
leído: « El <sup>el principio</sup> pequeño príncipe ».

Era un sueño inolvidable que  
se quedaría <sup>para</sup> en mi mente para  
toda mi vida. Con mi cohetera  
visité varios planetas, hable con  
seres extraterrestres y conocí su  
modo de vivir. La imaginación  
humana a veces es tan fecunda  
que puede inventar cualquier  
tipo de cosas maravillosas y  
por consejo a todos que  
sueñen cuándo más puedan  
porque los sueños <sup>forman</sup> ~~son~~ parte de  
nuestra vida espiritual.

## ENCUESTA - I PARTE

1. Redacte una composición en 10 - 15 oraciones sobre el tema siguiente:

"El viaje de mis sueños". no corresponde al tema

Los sueños son algo, a mi parecer, muy importante para cada uno. Los sueños son esperanzas que tarde o temprano se cumplan, pero que no toda la gente lo ~~sabe~~. Hasta que uno sueña, va a desarrollarse, porque trataré de cumplir sus deseos. Mis sueños, a mi modo de ver, son simples - ~~que~~ sueño con una vida tranquila, pacífica y sana. Para que mi ~~tesis~~ quede más clara, voy a dar ~~ciertos~~ ejemplos.

Lo más importante para cada uno, además del dinero, es la salud. Por muy rica que sea una persona, nunca estará feliz, si está enferma o alguien de su familia. Como dice el refrán: "El dinero no da la felicidad" ... "pero la compra" es una broma, claro!. En segundo lugar, en mis sueños pongo la paz. La paz interna y mundial. ~~A la tercera~~ Y lo tercero es el amor, que es muy pero muy importante para cada uno, porque el amor te hace volar y ~~sueña~~

De todos modos, he notado, que la gente sueña con lo que le falta. A mí, no me faltan ~~sea~~ las dichas cosas, pero sueño con que sigan participando en mi vida. También lo desear para toda la gente.